DOCUMENT RESUME

ED 412 730 FL 024 750

AUTHOR	Py, Bernard, Ed.
TITLE	Discours oraux--discours ecrits: quelles relations? Actes du 4eme colloque d'orthophoine/logopedie (Neuchatel, 3-4 octobre, 1996) (Oral Discourse--Written Discourse: What Is the Relationship? Proceedings of the Colloquium on Speech Therapy (4th, Neuchatel, Switzerland, October 3-4, 1996).
INSTITUTION	Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.
PUB DATE	1996-12-00
NOTE	207p.
PUB TYPE	Collected Works - Proceedings (021) -- Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	French
JOURNAL CIT	Travaux Neuchatelois de Linguistique (TRANEL); n25 Dec 1996
EDRS PRICE	MF01/PC09 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adolescents; Discourse Analysis; Foreign Countries; French; *Illiteracy; Institutionalized Persons; Interdisciplinary Approach; *Language Patterns; Language Research; Linguistic Theory; Literacy; Migrant Children; Narration; *Oral Language; Reading Instruction; Second Languages; Short Stories; *Speech Therapy; Visual Learning; Writing Difficulties; *Written Language

ABSTRACT

Research papers on the relationship between oral and written language include: "Une distinction bien fragile: oral/ecrit" ("A Fragile Distinction: Oral/Written") (Francoise Gadet); "Oral et ecrit dans les representations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de francais" ("Oral and Written Language in Teachers' Presentations and in Daily Practice in the French Class") (Jean-Francois de Pietro, Martine Wirthner); "La lecture a d'autres: un oral public a partir de l'ecrit" ("Reading to Others: Public Speaking Based on Written Language") (Joaquim Dolz, Janine Dufour, Sylvie Haller, Bernard Schneuwly); "Discours oraux--discourse ecrits: quelles relations...au visuel?" ("Oral Discourse--Written Discourse: What Relationship...To the Visual?") (Alain Brossard); "Acces au langage et acces au recit" ("Access to Language and Access to Narrative") (Philippe Meirieu); "Approche linguistique de l'illettrisme" ("Linguistic Approach to Illiteracy") (Dominique Morcrette); "Etude linguistique du discours narratif sur images d'adultes illettres" ("Linguistic Study of Narrative Discourse Based on Pictures in Illiterate Adults") (Frederique Brin); "Interactions verbales en acces a la litteratie" ("Verbal Interactions in Literacy Learning") (J.-M. Oderic Delefosse); "Conscience linguistique et traitement de l'information ecrite" ("Linguistic Consciousness and Treatment of Written Information") (Jean Emile Gombert, Clara Martinot, Isabelle Nocus); "Representations sur les pratiques sociales de l'ecrit et apprentissage de la lecture" ("Notes on Social Practice Surrounding Writing and the Learning of Reading") (Genevieve de Weck, Nathalie Niederberger); "Debusquer l'auteur d'un texte derriere l'absence d'ecrit" ("Understanding the Concept of Author") (Francoise Cornaz); "Les enigmes d'un acces au langage ecrit bloque chez un enfant migrant" ("Enigmas of Blocked Access to Written Language in a Migrant Child") (Francine Rosenbaum, Stephanie Evard); and "De l'agir a l'ecrit chez les jeunes adolescents en institution: un regard pluridisciplinaire" ("From Acted Out to

+++++ ED412730 Has Multi-page SFR---Level=1 +++++
Written Out Among Institutionalized Adolescents: An interdisciplinary Approach") (Jean-Marie Villat, Raymond D. Traube, Daniele Gabus, Caroline Bertoldo, Nicole Kraenbuhl). Individual articles contain references. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

TRANEL 25

décembre 1996

ED 412 730

Discours oraux - discours écrits: quelles relations ?

FL 024 750

Actes du 4ème colloque d'orthophonie / logopédie

Neuchâtel 3-4 octobre 1996

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Ry Esther

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse

BEST COPY AVAILABLE

TRANEL 25

décembre 1996

Discours oraux - discours écrits: quelles relations ?

Actes du 4ème colloque d'orthophonie / logopédie
Neuchâtel 3-4 octobre 1996

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse

Les demandes d'abonnement ou de numéros séparés peuvent être adressées au CLA, Administration des TRANEL, Faculté des Lettres, Espace Louis-Agassiz 1, 2000 Neuchâtel.

- **Abonnement (2 numéros) :**
  Suisse et étranger : FS 51.-
- **Numéros séparés :**
  Suisse et étranger : FS 27.-
- **Payable :**

Suisse :

- compte de chèque postal (CCP)
  N° 20-8961-6, Neuchâtel, Université, CLA, Cours spéciaux.

Etranger :

- mandat postal international (compte ci-dessus)
- chèque bancaire, Union de Banques Suisses (UBS/SBG)

Rédaction : Institut de linguistique, Université de Neuchâtel, CH-2000 Neuchâtel

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1996
Tous droits réservés

Table des matières

Bernard PY
Avant-propos. 5

Geneviève DE WECK et Jocelyne BUTTET SOVILLA
Introduction. 7-11

Françoise GADET
Une distinction bien fragile: oral/écrit. 13-27

Jean-François DE PIETRO et Martine WIRTHNER
Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. 29-49

Joaquim DOLZ, Janine DUFOUR, Sylvie HALLER et Bernard SCHNEUWLY
La lecture à l'autres: un oral public à partir de l'écrit. 51-68

Alain BROSSARD
Discours oraux - discours écrits: quelles relations ... au visuel ? 69-80

Philippe MEIRIEU
Accès au langage et accès au récit. 81-88

Dominique MORCRETTE
Approche linguistique de l'illettrisme. 89-102

Frédérique BRIN
Etude linguistique du discours narratif sur images d'adultes illettrés. 103-115

J.-M. Odéric DELEFOSSE
Interactions verbales en accès à la littératie. 117-133

Jean Emile GOMBERT, Clara MARTINOT et Isabelle NOCUS
Conscience linguistique et traitement de l'information écrite. 135-153

Geneviève DE WECK et Nathalie NIEDERBERGER
Représentations sur les pratiques sociales de l'écrit et apprentissage de la lecture. 155-171

Françoise CORNAZ
Débusquer l'auteur d'un texte derrière l'absence d'écrit. 173-179

Francine ROSENBAUM et Stéphanie EVARD
Les énigmes d'un accès au langage écrit bloqué chez un enfant migrant. 181-196

Jean-Marie VILLAT, Dr Raymond B. TRAUBE, Danièle GABUS, Caroline BERTOLDO et Nicole KRÄENBÜHL
De l'agir à l'écrit chez les jeunes adolescents en institution: un regard pluridisciplinaire. 197-209

Adresses des auteurs 211-213

Parutions récentes 215

Avant-propos

Ce numéro est entièrement consacré au 4ème colloque d'orthophonie - logopédie, qui s'est tenu à Neuchâtel les 3 et 4 octobre 1996. Le thème de cette manifestation était libellé de la manière suivante: *Discours oraux / discours écrits: Quelles relations ?*

Rappelons que ces relations peuvent être conçues de plusieurs manières. Par exemple, beaucoup de personnes voient dans la langue écrite une sorte de cristallisation de la langue parlée, cristallisation qui purifierait la langue parlée de toutes les scories qui troubleraient sa limpidité et qui porteraient atteinte à sa perfection. On peut au contraire voir dans l'écriture un recodage plus ou moins approximatif de la vraie langue, qui serait la forme orale, objet privilégié de la linguistique de tradition saussurienne. Aujourd'hui les linguistes ont plutôt tendance à voir dans l'oral et l'écrit deux modes d'existence d'une même langue, modes à la fois très différents et complémentaires. Les différences tiendraient avant tout aux conditions matérielles respectives de formulation, transmission et interprétation des discours écrits et oraux. Les complémentarités seraient ancrées dans l'unité de la langue et apparaîtraient notamment dans les fonctionnements sociaux de la communication, où oral et écrit ne sont pas toujours interchangeables. Et on se gardera d'oublier qu'il y a plusieurs types d'écrits et d'oraux...

Ces quelques remarques suffiront, nous l'espérons, à laisser entrevoir la complexité d'une relation, complexité dont les articles qui suivent préciseront la nature.

Bernard Py

Introduction

Le thème qui a été retenu pour ce 4e colloque d'orthophonie / logopédie concerne les relations entre les modalités langagières orale et écrite, relations qui préoccupent de nombreux spécialistes, chercheurs et cliniciens, intéressés par la communication. En effet, il est légitime de se demander quel est le lien qui unit ces modalités, quel que soit le point de vue selon lequel on se place: le fait que la modalité orale apparaisse, en général, avant la modalité écrite laisse supposer une dépendance de la seconde par rapport à la première. Toutefois, dans le domaine de l'apprentissage de l'écrit, des études ont montré combien la maîtrise de l'une influence l'autre et réciproquement. Par ailleurs, de nombreux exemples issus de la pathologie indiquent qu'il existe une relative indépendance entre ces deux modalités.

Selon une formule qui a donné pleine satisfaction lors des précédents colloques, sont intervenus à la fois des chercheurs et des professionnels travaillant avec des enfants ou des adultes, tous intéressés par un travail interdisciplinaire. Chaque demi-journée a débuté par une conférence plénière, suivie d'ateliers, au cours desquels les relations entre les discours oraux et les discours écrits ont été abordées selon divers points de vue: logopédique / orthophonique, linguistique, sociolinguistique, didactique, psycholinguistique, psychologique, neuropsychologique et pédo-psychiatrique.

La publication des actes comprend treize des vingt contributions de ces journées, certains orateurs ayant dû malheureusement renoncer à cette participation. L'ordre de présentation des articles ne reflète pas le déroulement du colloque, car il nous a semblé préférable de les regrouper par thème.

Dans le domaine de la linguistique, la conférence plénière de Françoise GADET, maître de conférence à l'Université de Paris X, Nanterre, a montré que les différences entre oral et écrit, habituellement mises en évidence par les linguistes, sont fragilisées par l'évolution des modalités d'échange de notre époque. Après avoir énuméré différents facteurs de modifications de la relation, elle envisage leurs conséquences en prenant appui sur des exemples en phonologie et en syntaxe.

Deux ateliers en didactique des langues ont analysé des situations scolaires. D'une part, Jean-François de PIETRO et Martine WIRTHNER,

chercheurs à l'IRDP de Neuchâtel, ont enquêté auprès d'enseignants de l'école primaire pour mettre en évidence leurs représentations à propos du rôle de l'oral, comparées aux pratiques effectives observées dans quelques classes de Suisse romande. D'autre part, Joaquim DOLZ, Janine DUFOUR, Sylvie HALLER et Bernard SCHNEUWLY, chercheurs et enseignants de l'Université (FPSE) et du Service du français de l'enseignement primaire de Genève, analysent les capacités d'élèves de 4e primaire en lecture expressive de contes, leurs principales difficultés ainsi que les améliorations obtenues suite à une séquence didactique.

En psychologie, l'atelier d'Alain BROSSARD, docteur en psychologie et responsable des stages d'orthophonie à l'Université de Neuchâtel, a porté sur l'analyse des relations entre les discours oraux et écrits du point de vue de l'utilisation des regards. Il montre que les regards interviennent dans l'usage des deux modalités, tout en mettant en évidence les différences liées à chacune de ces modalités.

Dans le domaine de l'illettrisme, la conférence plénière de Philippe MEIRIEU, professeur à l'Université Lumière-Lyon 2, nous livre les réflexions d'homme de terrain qui affirme "qu'il n'y a pas de 'pédagogie de la parole' sans une 'éthique de l'éducation'". Au moyen d'exemples concrets, il démontre que les "techniques" utilisées par les pédagogues pour favoriser l'accès au langage doivent s'articuler avec une "technique" de l'apprentissage (ou "pédagogie différenciée") qui permette de créer les conditions propices à l'accès au récit.

L'illettrisme concerne également les orhophonistes / logopédistes. C'est pourquoi nous avons fait appel à Dominique MORCRETTE, qui est responsable du dossier "illettrisme" à la Fédération Nationale des Orthophonistes de France. Dans sa conférence plénière, elle nous a fait part de son expérience auprès d'adultes illettrés dont elle a étudié les performances linguistiques au moyen d'une batterie de tests qu'elle a élaborés. Ceux-ci lui ont permis de mettre en évidence divers profils de sujets, révélant ainsi la très grande hétérogénéité de cette population. Ces travaux devraient permettre également de mettre en place peu à peu des stratégies de prévention de ce phénomène hélas bien trop fréquent.

Deux ateliers ont également été consacrés à ce thème. Le premier, dans la ligne directe des travaux de D. Morcrette, était animé par Frédérique BRIN, orthophoniste, responsable de l'Atelier de Formation de Base, à Saint-Didier (France), pour la lutte contre l'illettrisme. Elle a analysé les aspects syntaxiques d'un récit produit, sur la base d'une séquence de

photos, par des adultes illettrés. Cette première analyse synchronique est ensuite étayée par une analyse diachronique permettant de suivre l'évolution des sujets en formation et de mettre également en relation leurs performances à l'oral et à l'écrit. Par ailleurs, elle compare leurs performances à celles d'enfants de 9 à 11 ans. Le second atelier, présenté par J.-M. Odéric DELEFOSSE, professeur à l'Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III, traite des séquences d'échanges tutoriels entre un formateur et un apprenant illettré. S'appuyant sur des modèles de la pragmatique linguistique, l'analyse de ces échanges, dans le cadre d'une démarche originale de passage à la lecture et à la production d'écrit, permet notamment de mettre en évidence le rôle des actes de langage, de dégager les caractéristiques des interactions verbales et leur degré de réussite en fonction du "style" du formateur.

La question des relations entre l'oral et l'écrit se pose aussi du point de vue des capacités métalinguistiques: quel est leur rôle dans l'apprentissage de la lecture ? Un certain nombre de travaux en psycholinguistique tentent d'apporter des éléments de réponse. Deux interventions ont porté sur ce thème. D'une part, dans sa conférence plénière, Jean-Emile GOMBERT, professeur de psychologie à l'Université de Dijon, auquel se sont associées Clara MARTINOT et Isabelle NOCUS, a proposé une synthèse importante montrant comment l'apprenti-lecteur utilise ses connaissances antérieures, notamment phonologiques, mais aussi lexicales et syntaxiques, dans le traitement de l'information écrite. Son propos a concerné pour une bonne part la reconnaissance des mots, mais aussi la compréhension d'unités plus importantes. D'autre part, l'atelier de Geneviève DE WECK, professeur en orthophonie / logopédie aux Universités de Genève et Neuchâtel, et de Nathalie NIEDERBERGER, assistante en logopédie à l'Université de Genève, a été consacré à l'analyse des représentations sur les pratiques sociales de l'écrit élaborées par deux groupes d'enfants de 8-9 ans, les uns ayant appris à lire sans difficulté, les autres étant des lecteurs faibles, voire des non-lecteurs. Les différences observées entre les deux types d'enfants concernent notamment la capacité à construire des représentations relativement précises de diverses situations d'interaction nécessitant l'écrit.

Enfin, trois ateliers étaient plus directement centrés sur le domaine des interventions thérapeutiques chez des enfants ayant, pour diverses raisons, des difficultés d'accès au langage écrit. Ainsi, Françoise CORNAZ, logopédiste au Service Médico-Pédagogique de Genève, anime depuis dix

ans un atelier d'écriture dans lequel elle propose à des pré-adolescents de leur servir de "metteur en page" pour leurs productions orales, afin de les amener peu à peu à se réconcilier avec un code qui leur paraît inaccessible. Cette présentation est l'occasion de susciter une réflexion sur ce type d'approche thérapeutique et sur les divers genres de textes produits. Tout autre est l'approche de Francine ROSENBAUM, orthophoniste au Centre d'Orthophonie de Neuchâtel, et de Stéphanie EVARD, stagiaire orthophoniste, pour tenter de permettre à un enfant migrant d'accéder au langage écrit. Grâce à une prise en charge conjugant approche ethnopsychologique et psycholinguistique, les auteurs nous montrent comment le déblocage de l'apprentissage de la lecture a pu se réaliser en parallèle avec un déblocage de certains problèmes liés à la situation familiale. Par ailleurs, les actes thérapeutiques nécessitent parfois une approche pluridisciplinaire, comme on peut, par exemple, la rencontrer au Centre Pédagogique et Thérapeutique de Dombresson. Jean-Marie VILLAT, directeur de la Fondation Borel, Raymond TRAUBE, pédopsychiatre consultant, Danièle GABUS, orthophoniste, Caroline BERTOLDO, licenciée ès lettres et graphologue et Nicole KRÄENBÜHL, psychologue, font part de leur pratique au moyen d'une expérience particulière: suite à des conduites violentes, des jeunes adolescents présentant d'importantes difficultés de comportement doivent produire, en guise de sanction, une réflexion écrite sur leurs agissements. Ultérieurement, une réflexion orale leur est également demandée. Au travers des points de vue des différents intervenants, ces productions sont analysées et les contenus de quelques cas particuliers sont comparés dans les deux modalités écrite et orale afin d'en tirer un certain nombre de réflexions quant à l'impact thérapeutique d'une telle démarche.

Ainsi, les articles rassemblés dans ce numéro devraient permettre aux participants de prolonger les réflexions qui ont pu émerger lors du colloque, et aux fidèles lecteurs des TRANEL de prendre connaissance d'une grande partie du contenu de ces journées fructueuses. Nous tenons toutefois à rappeler que les textes présentés dans ce numéro sont placés sous la seule responsabilité de leur(s) auteur(s).

Par ailleurs, comme nous l'annoncions en début d'introduction, certains intervenants ont renoncé à publier leur texte dans ce numéro. Nous aimerions toutefois signaler leurs contributions pour donner un panorama complet de ce colloque. Il s'agit de: Anne BELLMANN, neuropsychologue au CHUV à Lausanne ("Dissociation entre les productions orales et

écrites d'une patiente athymhormique"), Françoise COLOMBO-THUILLARD, neuropsychologue et logopédiste au CHUV à Lausanne, Mary OVERTON VENET, logopédiste au HUG et chargée d'enseignement à l'Université de Genève, et Claire BINDSCHAEDLER, neuropsychologue au CHUV à Lausanne ("Fréquences orales, fréquences écrites: des questions de méthodologie aux observations cliniques"), George HOEFFLIN, logopédiste et collaborateur à l'Université de Genève, et Annie CHERPILLOT, enseignante à Prilly ("Métalangage et émergence morphographique dans des productions d'élèves présentant un illettrisme de type social"), Marinette MATTHEY, linguiste à l'Université de Neuchâtel ("Que nous enseigne l'analyse d'erreurs à l'écrit ?"), Mary OVERTON VENET, logopédiste au HUG et chargée d'enseignement à l'Université de Genève ("L.A.R.S.P.: un outil pour caractériser la morphosyntaxe à l'oral et à l'écrit chez un patient aphasique"), et Claire RAGNO PAQUIER, logopédiste au HUG de Genève ("Discours oral / écrit chez les sujets âgés déments: étude de cas").

Enfin, nous ne saurions terminer cette introduction sans remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'organisation et au bon déroulement de ces journées. Nous pensons en particulier aux modérateurs des ateliers, dont la précieuse contribution n'apparaît pas directement dans ces Actes, à Myriam Niederhauser et Sandra Galli, qui se sont chargées avec beaucoup d'efficacité de l'organisation pratique, ainsi qu'à Esther Py qui a largement contribué à la publication de ce numéro. Que toutes ces personnes trouvent ici l'expression de notre gratitude.

Geneviève de Weck

Jocelyne Buttet Sovilla

TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1996, 25, 13-27

Une distinction bien fragile: oral / écrit

Françoise GADET
Université de Paris-X

La distinction entre oral et écrit est une évidence sur laquelle s'appuient les linguistes, comme principe de base de leur discipline. Or, différents facteurs, liés aux modifications des modalités d'échanges au XXè siècle, rendent cette distinction de plus en plus fragile, au-delà de l'évidence matérielle de différences entre les chenaux. Après avoir énuméré différents facteurs de modifications de la relation (et leurs conséquences), on se penche sur les effets linguistiques du brouillage de la frontière, avec quelques exemples pris en phonologie et en syntaxe.

Malgré l'affirmation par la linguistique du primat de l'oral sur l'écrit, il semble que les linguistes ne prennent pas pleinement conscience des implications de la différence oral/écrit, et ne considèrent pas dans leur ensemble l'oral pour ce qu'il est, au point de l'étudier en tant que tel.

L'intérêt pour la langue parlée est spécifique du XXè siècle. Les raisons pour lesquelles cet intérêt ne s'est pas manifesté plus tôt tiennent pour beaucoup à l'idéologie de la norme, qui confond le nécessaire processus de standardisation avec la révérence pour un modèle de langue homogène, immuable, et pour l'essentiel proche de l'écrit.

> "L'un des mérites de la linguistique contemporaine est d'avoir rendu à la langue commune, ou langue parlée, l'importance que les préjugés de la grammaire traditionnelle lui avaient trop longtemps refusée, au profit exclusif de la langue littéraire et de la langue écrite" (Le Bidois, 1939, p. 199).

Le primat de l'oral et l'affirmation de l'égale dignité de toute forme linguistique conduit à décrire aussi les variétés peu prestigieuses (français parlé, langue familière, formes "régionales" ou français populaire) avec la même reconnaissance que celle que l'on peut accorder aux formes de langues de culture. Dès 1927, Martinon, dans la préface de son ouvrage *Comment on parle en français*, souligne la nécessité de ne pas confondre oral et écrit.

> "Je dis *comment on parle*, car enfin on ne parle pas tout à fait comme on écrit, pas plus qu'on ne peut écrire tout à fait comme on parle, et la formule *vous parlez comme un livre* n'est un compliment que dans la bouche des ignorants" (p. V).

Ce n'est pourtant que dans les années soixante-dix que débouche réellement la volonté de description de l'oral, que certains linguistes appelaient de leurs vœux dès le début du siècle. Ceci s'est fait rapidement et sans difficulté pour les aspects phoniques (nous y reviendrons: il n'a pas été difficile de faire admettre la différence entre unités phoniques et graphiques). Mais il s'est avéré beaucoup plus problématique de reconnaître à la grammaire une manifestation orale spécifique, et de considérer celle-ci comme digne de description (Blanche-Benveniste et Jeanjean, 1986).

Au-delà des pétitions de principe, la langue parlée a donc peu fait l'objet de l'intérêt des linguistes, comme on le voit dans ce propos de Bonnard (1971), pourtant chargé de l'article "français parlé" dans le *GLLF*, qui ne donne que des motivations négatives à ce qu'il considère comme un entichement pour l'étude de l'oral.

> "un dégoût affiché des écrivains pour les formes et les marques ancestrales de littérature, la promotion proclamée de la classe populaire, et la concurrence des langues de civilisation sur le plan international" (p. 3983).

De telles observations avaient conduit Culioli (1983) à poser la question, encore d'actualité (à laquelle il s'efforçait de répondre longuement): "pourquoi le français parlé est-il si peu étudié ?"; et Hagège (1987) à écrire:

> "Le français parlé est victime en France, même parmi les linguistes, d'un inadmissible ostracisme" (p. 103).

Les fluctuations de la relation entre oral et écrit

La langue française a changé au cours du XXè siècle, et un point essentiel de modification porte sur le déplacement de la relation entre oral et écrit. Depuis l'invention de l'imprimerie, on n'a jamais assisté à un tel bouleversement des places respectives de l'oral et de l'écrit.

Les sociétés d'Europe occidentale sont des sociétés fondées sur l'écrit, qui valorisent toutes les activités liées à l'écrit (et du même coup ramènent l'oral et les activités qui le mettent en jeu à une position secondaire). Mais, dans le courant du XXè siècle, plusieurs événements viennent accorder à l'oral une place plus importante.

a) Le progrès scientifique et technique conduit à élaborer des technologies "d'oralité secondaire";

Les nouvelles techniques de diffusion à distance de la parole (phénomène que Ong, 1982, appelle "d'oralité secondaire", parce que leur mise au point

suppose le truchement de l'écrit) conduisent partout à diffuser un oral sous des formes autres que celles d'une proximité immédiate, régionale ou sociale; et la confrontation à un français standard, avec pour conséquence une certaine uniformisation et le gommage des particularités les plus extrêmes. Ces techniques sont: la radio depuis le début des années vingt, dont le style d'oral devient au cours du temps de plus en plus spontané, jusqu'aux radios libres; le cinéma parlant vers la fin des années vingt; la télévision, vers 1945; le téléphone. L'invention du magnétophone revêt une importance particulière pour les linguistes, puisqu'il rend possible la répétitivité des énoncés, condition de leur description sans effet de biaisage.

b) Dans la littérature, le XXè siècle voit l'établissement de genres littéraires nouveaux, caractérisés par un rapprochement entre langue écrite et langue parlée, qui ne s'était qu'amorcé dans le cours du XIX^{e}.

> "Les romantiques ont fait de l'écriture quelque chose d'individuel et ils ont renversé les barrières entre la langue commune et le discours littéraire, où pénétreront peu à peu le vocabulaire argotique et populaire, puis les tournures familières. Cette **osmose entre écrit et parlé** qui n'épargne aucun genre est une des caractéristiques les plus importantes de la littérature actuelle" (Helgorsky, 1988, p. 1240 - c'est moi qui souligne).

c) La bureaucratisation des institutions publiques d'une part, la tertiarisation de beaucoup de professions de l'autre, conduisent à ce que de plus en plus d'activités, dans la vie quotidienne des citoyens, mettent en jeu des formes de langue qui occupent des positions intermédiaires entre l'écrit formel et l'oral spontané: questionnaires, formulaires, rapports écrits de réunions, réunions de concertation, entretiens d'embauche, différents types de négociations et d'argumentations... (Gumperz, 1989, sur la "compétence communicative"). De plus en plus de gens ont à s'adapter à des situations diverses de communication en public. La conséquence est ici l'enrichissement du continuum entre oral et écrit (écrit-parlé, parlé-écrit, et toute une série de formes intermédiaires).

En conséquence, du point de vue des relations entre oral et écrit, le XXè siècle est le théâtre de mouvements divergents:

— dans un premier temps (aux alentours de 1900), il y a un développement considérable de l'écrit, conséquence de l'élévation du niveau d'instruction, avec une forte augmentation du nombre de lecteurs potentiels;

— l'imprimerie avait assuré la primauté de l'œil; à partir des années trente, les médias oraux donnent place à une écoute passive (sans

effort et sans apprentissage, contrairement à la lecture). Le primat de l'oral écouté sur l'oral produit accroît la distance entre compétence active et passive. D'un point de vue actif, les occasions de prise de parole publique sont plus nombreuses, pour davantage de gens;

— depuis les années soixante-dix, avec l'ordinateur, le Minitel et Internet, on assiste à un retour à une position plus favorable de l'écrit; mais ceci dans un autre rapport que précédemment, car "écrit" n'implique plus du tout "langue travaillée et soignée".

On ne peut plus désormais opposer oral (spontané, avec ses scories) et écrit (travaillé, livré comme produit fini), ni écrit fait pour durer et oral volatile. Mais, pour ces raisons mêmes d'atténuation des frontières entre les deux ordres, une différence en principe évidente devient plus floue et éventuellement contradictoire, et il est de plus en plus nécessaire de distinguer entre les deux, du moins au point de vue théorique. Il ne suffit pas de définir les deux ordres en termes de chenaux, il faut regarder de près comment chacun des deux fonctionne.

Caractéristiques de l'oral

Il n'est pas inutile de rappeler que les unités des deux ordres ne sont pas les mêmes et ne se recouvrent que très partiellement (Blanche-Benveniste, 1993a et b), et ce à tous les niveaux. Aucun doute sur la non-correspondance entre lettre et phonème. L'écrit repose sur la notion de mot. Mais qu'est-ce qu'un mot à l'oral ? La chaîne telle que l'on peut la percevoir ne se présente pas selon des mots, mais en groupes. Quelle est l'unité de plus haut niveau de l'oral ? Une tentative de découpage en phrases est d'emblée vouée à l'échec: c'est pourquoi il faut soit parler d'énoncé, soit, comme le fait l'équipe du GARS (qui se consacre surtout à la morpho-syntaxe de l'oral) proposer d'étudier les groupements autour du verbe. Berrendonner (1993) quant à lui tente d'expliquer un certain nombre de fautes commises par les élèves par le risque de confusion entraîné par la non-adéquation entre unités de l'oral et unités de l'écrit.

Pourtant, ce n'est pas à la réflexion déjà bien balisée sur les unités que nous consacrerons cet article. Parmi les nombreux caractères qui distinguent entre oral et écrit (Halliday, 1985), nous nous contenterons d'en souligner trois, qui reviennent tous à mettre en valeur l'opposition entre tandance à la stabilité (pôle écrit), et tendance à la fluctuation (pôle oral).

1. — tout oral se présente sous l'apparence de **l'hétérogénéité**, par opposition à la relative homogénéité de l'écrit, conséquence évidente de ce que l'écrit, dans une société où il joue un grand rôle, est le lieu essentiel sur lequel a porté la standardisation: il est codifié, fixé, stabilisé, normé; alors qu'à l'oral, le foisonnement peut plus difficilement être jugulé. (Voir Gadet, 1989 et 1992, pour une description des principaux points où le système du français offre de la variation.)

Cette variabilité de l'oral, on a tenté de la saisir (de la fixer) à travers la notion de "variétés". Il s'agit de représenter les effets sur la langue des différences, qu'elles soient d'ordre régional (français de Paris, de Bruxelles ou du canton de Vaud), social (français populaire, français des jeunes) ou situationnel (français familier): on suppose qu'à chacune des dimensions de variation correspond un certain nombre de variétés. Pour critiquer une telle conception, nous ne ferons qu'évoquer l'exemple de la problématique des "niveaux de langue" (dimension de variation situationnelle).

Si une telle notion peut s'avérer utile pour une présentation pédagogique rapide (ni les dictionnaires, ni les grammaires ne peuvent s'en passer), elle n'est pas sans présenter des difficultés quant à la conception de la langue:

— comme tous les modèles qui cherchent à nommer les usages variables selon des "variétés", les niveaux de langue proposent une conception monolithique, font attendre de l'homogène et du prévisible là où ce que l'on constate est disparité, instabilité, et toujours une grande souplesse dans les combinaisons:

(1) il faut laisser la place à ceux [kizi] sont [pazale] ("contradiction" entre une relative populaire et une liaison moyennement recherchée);

— assez faciles à établir aux deux extrêmités du continuum, les niveaux de langue présentent au contraire entre les deux une situation confuse, un enchevêtrement où les différents phénomènes linguistiques ne permettent pas nécessairement les mêmes étapes;

— la distinction entre variation d'ordre social (comme "populaire") et variation d'ordre situationnel (comme "familier") ne laisse pas prévoir le fait que ce sont la plupart du temps les mêmes phénomènes qui sont engagés dans les deux ordres, et selon la

même échelle (fait avéré pour toutes les langues, qui reste à expliquer: par exemple, l'absence du *ne* de négation est tout autant familière que populaire, de même que les simplifications de groupes consonantiques complexes, comme dans *j'ai écrit quat(re) bouquins*);

— la notion de niveau de langue ne tient pas compte de la "variation inhérente", qui fait qu'un même locuteur, dans une même situation et lors d'une même prise de parole, va manifester, sur plusieurs traits linguistiques, des usages divergents:

(2) il savait même pas **où qu'elle était la manette** pour ouvrir le capot / et le gars il te dit "ouais ouais je vérifie l'huile tous les jours" / le gars il savait même pas **où se trouvait la manette** pour ouvrir le capot (Banlieue parisienne);

(3) **si j'aurais** la possibilité / j'irais m'entraîner tous les jours [... (12 sec)] **si je pouvais** quoi / j'irais m'entraîner quatre ou cinq fois par semaine (Banlieue parisienne).

Il faut ajouter que les processus d'acquisition de l'oral et de l'écrit divergent totalement: seule l'acquisition de l'écrit se fait tardivement, volontairement, et à travers un métalangage. C'est ainsi que l'on peut expliquer que, pour parler de la forme orale de leur langue maternelle, les locuteurs soient si fréquemmment tentés de faire appel à l'écrit[1] (graphie ou catégories), seul ordre devenu réfléchi (Blanche-Benveniste, 1993b).

2. — Un écrit, en tant que produit fini, ne présente d'ordinaire pas de **"scories"**, alors que l'oral laisse voir les traces de son élaboration. Tout oral, même émanant d'un "bon causeur", est truffé de pauses, hésitations, reprises, recherches de mots, incomplétudes, redites, anticipations, auto-interruptions... Mais ces scories, rendues apparentes lorsque l'on transcrit, sont, dans le flux de la chaîne, masquées, absorbées par le rythme de déroulement du discours d'une part, par la bonne volonté de l'auditeur de l'autre. Ce n'est qu'une fois franchi un certain "seuil de tolérance" que la communication risque d'être troublée.

[1] J'ai assisté dans une salle d'attente à la scène suivante: un père joue avec son fils d'environ 4 ans (en tous cas, trop jeune pour savoir lire) à celui qui trouvera le plus de mots commençant par *cha-*. Après une série comme *châtaigne, château, chapeau*..., le père propose *chaud*. Le fils proteste.

Au lieu de juger ces scories négativement (justement parce qu'elles n'ont pas d'équivalent écrit), on peut s'appuyer sur elles, et les regarder comme indices de l'élaboration de son énoncé par le locuteur dans la constitution du sens, comme propose de le faire l'équipe du GARS d'Aix-en-Provence; on peut ainsi en tirer parti dans l'analyse grammaticale (Blanche-Benveniste *et al.*, 1990).

3. — Les énoncés oraux sont caractérisés par une dimension spécifique, **l'intonation** (et les facteurs prosodiques), qui ne constitue aucunement un équivalent, même approximatif, de la ponctuation de l'écrit: il n'y a aucune comparaison possible entre la linéarité temporelle pure à laquelle répond l'oral, et la linéarité à la fois temporelle et spatiale (donc sur laquelle on peut revenir), qui caractérise l'écrit.

On peut prendre l'exemple des deux énoncés *moi / j'ai faim / je mange*, selon la courbe intonative qu'ils manifestent. Si la courbe descend sur *faim*, on comprendra "maintenant, j'ai faim, et je vais manger", et si elle monte, "chaque fois que j'ai faim". La linéarité de l'oral est donc d'un autre ordre que celle de l'écrit, car l'oral permet deux types de liens grammaticaux: segmentaux explicites, comparables à ceux de l'écrit, et intonativo-syntaxiques, dans ce qui est un peu hâtivement dit "parataxe", ou absence de lien. Reconnaître un mode spécifique d'enchaînement à l'oral a des conséquences sur la définition de la subordination, et de façon générale les processus de mise en lien: production orale et production écrite sont bien entendu tributaires de leurs conditions de production, mais l'oral se présente toujours crucialement *in situ*, ce qui autorise des structures apparemment peu explicites si on les prend hors conditions de production, mais qui sont parfaitement adaptées à leurs propres circonstances d'énonciation.

Cette instabilité manifeste de l'oral constitue sans doute l'une des causes des réticences des linguistes à décrire cette forme de langue, qui se double des effets de la variation inhérente. Autre cause de réticence: on ne saurait travailler sur l'oral sans se soumettre à un long et fastidieux travail de transcription, qui constitue tout sauf une opération mécanique. On a pu dire qu'il s'agissait là d'une "véritable gageure" (Mazière, 1993), puisqu'on sait très bien qu'il n'y a aucune chance de retrouver le véritable oral sous l'écrit.

Toutes ces difficultés permettent de comprendre la méfiance des linguistes envers la façon dont les locuteurs parlent vraiment en français.

L'oral ne fonctionne pas comme l'écrit

On a pu sérieusement se demander si le français devait être décrit au moyen d'un seul ou de deux systèmes. Poser une telle question constitue d'ailleurs déjà un progrès par rapport à ce que font la plupart des grammaires, qui considèrent comme une évidence qu'il n'y a qu'une seule forme, et qu'il sera toujours temps de faire ressortir les écarts par rapport à un système commun (toujours écarts de l'oral, puisque, quoi que l'on dise, c'est toujours l'écrit que l'on prend comme étalon).

Moreau, 1977, prend justement cette question au sérieux, et conclut sans ambiguïté que, la majorité des structures étant bien communes aux deux ordres, il s'agit d'un même système. Mais ceci n'empêche pas d'explorer sur quels ressorts chacun des deux repose.

Plan phonique

Plutôt que de revenir sur l'opposition bien établie entre phonème et graphème, nous aborderons la spécificité de l'oral et de l'écrit avec deux cas particuliers: l'un qui concerne un effet en retour de l'écrit dans l'oral (ce qui limite donc l'autonomie), et l'autre, ce que l'on peut retrouver de l'oral quand on le regarde représenté dans l'écriture.

a) On prendra d'abord l'exemple des orthographismes

L'écrit peut avoir pour effet de remodeler une prononciation: surtout depuis le début du siècle, se développent les "orthographismes", prononciations qui s'appuient sur la graphie, en conduisant à prononcer des lettres traditionnellement muettes (les Britanniques parlent de "spelling pronunciation").

Le phénomène apparait souvent à l'intérieur des mots: *exprès* prononcé avec un [k] (alors que seule la prononciation sans [k] est indiquée dans un dictionnaire de prononciation de 1897), *dompter* en faisant sonner le *p*: ces deux formes sont aujourd'hui devenues standard. Il apparaît aussi à la finale, où l'orthographisme est surdéterminé par un autre processus: dans les mots courts, la prononciation d'une consonne finale peut s'expliquer par le désir d'éviter des ambiguïtés, nombreuses en français étant donné le nombre d'homophones (*saint*, *sain*, *sein*, *ceint* et *cinq* dans *cinq cents*).

L'alternance dans la prononciation du pronom *il*, avec [il] devant voyelle et [i] devant consonne, parfois présentée comme une simplification consonantique et donc un relâchement, relève en fait de l'orthographisme.

[i] devant consonne: telle est, conservée par la langue relâchée, la prononciation héréditaire; au début du siècle, la prononciation [ildi] est dénoncée comme un orthographisme en train de s'infiltrer (par exemple par les grammairiens Damourette et Pichon, 1911-1940). Le même phénomène est observé au pluriel ([i] devant consonne, et [iz] devant voyelle), de même qu'avec les pronoms féminins *elle* et *elles*, où il est considéré comme encore plus relâché.

On peut inscrire ce phénomène au chapitre de l'hypercorrection, car, disent les grammairiens qui s'en offusquent, c'est là le fait de "demi-lettrés": c'est donc un effet pervers de la généralisation de l'alphabétisation, et une manifestation d'insécurité linguistique de la part de locuteurs qui aimeraient avoir l'air de parler mieux qu'ils ne le font.

b) Deuxième exemple phonique: la qualité des représentations de l'oral dans l'écriture, où ont fini par s'instaurer de véritables conventions de représentations de la langue parlée.

Un cas exceptionnel est représenté par Raymond Queneau, fin observateur de la langue parlée (plus que beaucoup de linguistes - Léon, 1971); fin au point de donner l'alternance entre les deux graphies *esprès* et *exeuprès* (*Zazie dans le métro*), qui, tout en différenciant les locuteurs, signalent bien le choix qui s'offre devant un groupe de 4 consonnes (soit simplifier, avec un groupe de 3, soit diviser, en deux groupes de 2 consonnes, séparées par un e muet).

Pour la fidélité de la transcription, on observe chez la plupart des auteurs littéraires de nombreuses inexactitudes, par exemple dans l'usage de l'un des dénoteurs essentiels, le e muet. Plus ou moins fidèle aux possibilités réelles de la langue parlée, l'apostrophe à la place d'un e muet non prononcé s'avère davantage un moyen de connoter une langue relâchée qu'une représentation de la réalité du parlé. Ainsi, dans un poème de Jehan Rictus:

(4) Merde, v'là l'hiver et ses dur'tés,
V'là l'moment de n'pus s'mett à poils
V'là qu'ceuss' qui tienn'nt la queue de la poêle
Dans l'Midi vont s'carapater.

A quoi peut servir l'apostrophe, par exemple dans *ceuss'*, ou dans *tienn'nt* ? Sûrement pas à indiquer une chute de e muet, qu'aucun Parisien (ce qu'était Rictus) ne serait tenté de prononcer dans de telles positions.

Autre exemple, la graphie *y* pour *il*, quand le pronom est prononcé sans consonne finale: il est tout à fait étrange que *y* puisse figurer comme sujet.

Mais on comprend bien le mécanisme à l'œuvre dans de tels stéréotypes, en observant que même Céline "n'utilise comme marques de prononciation orales que celles qui lui permettent de retrouver des graphies existantes, notamment l'élision de la voyelle dans le pronom sujet, qu'il s'agisse du relatif ou du pronom personnel de deuxième personne" (Vigneau-Rouayrenc, 1991, p. 21). On peut faire l'hypothèse qu'il s'agit d'un code à base morphologique: *i* n'existant pas comme mot en français, on préférera recourir à une graphie existante, même si elle n'a rien à voir avec *il*. D'où aussi la graphie *t'y* pour l'interrogation (qui dissimule son origine dans *t'il*). C'est aussi selon ce principe que l'on peut interpréter, dans la bande dessinée *Kebra*, une graphie *eh! fait c'k'eh' veut* pour *elle fait ce qu'elle veut* (on peut d'ailleurs faire la remarque qu'il n'y a aucune bonne solution pour noter graphiquement une prononciation sans [l] de *elle*).

Le plan significatif: exemples en syntaxe

Avec les plans significatifs, aussi bien morphologie que syntaxe, nous nous trouvons dans une toute autre situation, car il n'y a pas de spécificité absolue des ordres de l'oral et de l'écrit: on ne peut pas citer une seule forme qui soit absolument dévolue à l'un ou l'autre ordre, mais seulement des différences dans l'exploitation des ressources (Moreau, 1977 pour le français, Halliday, 1985 en général), et surtout des préférences, tendancielles ou statistiques. Nous nous contenterons d'évoquer ici le passé simple, devenu rare en français oral d'Europe (quoique bien vivant en Acadie), mais qu'il est toujours possible d'utiliser, avec un effet archaïsant certain. Il en va de même pour l'imparfait du subjonctif, que certains professionnels de la parole utilisent avec un visible plaisir, mais qui apporte lui aussi son parfum d'archaïsme.

a) De cette différence d'exploitation des ressources, nous prendrons un exemple banal à force d'être évident, l'omission de *ne* dans la négation: très fréquent à l'oral, mais tenant compte des types de discours et des situations (jusqu'à la possible absence totale dans certains cas), c'est un phénomène qui n'est à peu près pas admis à l'écrit, comme l'ont montré les réactions des usagers chaque fois que des publicités ont prétendu rédiger des slogans sans *ne*:

(5) touche pas à mon pote

Ce slogan anti-raciste a choqué certains, non seulement par le lexique (*pote*), mais aussi à cause de l'absence du *ne* à la rédaction.

b) Les études sur la différence entre oral et écrit effectuées par Halliday (1985) l'ont été sur l'anglais, mais elles peuvent, *mutatis mutandis*, être transférées au français, ce qui a d'ailleurs l'intérêt de montrer que ses observations concernent des phénomènes qui transcendent les types de langues.

Halliday propose de distinguer oral et écrit en fonction de la densité informationnelle, l'écrit se caractérisant par une plus grande densité lexicale: à l'écrit, le nombre de mots lexicaux l'emporte toujours sur le nombre de mots grammaticaux, alors que c'est l'inverse à l'oral. Il fait ainsi exploser un certain nombre de préjugés, aussi bien sur l'écrit que sur l'oral, parce qu'il aboutit à dire que l'oral relève d'une complexité d'ordre grammatical (alors que l'on entend souvent dire que l'oral n'a pas de grammaire), et l'écrit d'une complexité d'ordre lexical (qui va de pair avec une certaine monotonie grammaticale). Ceci s'accompagne d'une préférence de l'oral pour les verbes, et de l'écrit pour les noms.

Prenons un exemple, entendu dans un train au haut-parleur, donc oral:

(6) nous serons à votre disposition pour votre information et le bon déroulement de votre voyage.

Cette séquence a bien été prononcée oralement, et pourtant tout le monde peut y reconnaître les traits essentiels de l'écrit: en particulier, le nombre élevé de nominalisations (qui produit un effet de "langue de bois"), et le nombre limité de verbes (un seul, lui-même peu informatif: le verbe *être*).

A supposer qu'il y ait un sens à imaginer un équivalent oral (il faut rester très prudent sur ce point), on peut songer à des formulations comme les suivantes:

(6a) n'hésitez pas à venir nous voir pour tout ce qui concerne votre voyage;
(6b) en cas de besoin, vous nous trouverez disponibles pour vous informer et vous aider à faire un bon voyage;
(6c) vous pouvez venir nous voir pour être informés et aidés quant à votre voyage.

Il s'avère que l'opération de transposition n'a rien d'évident, ce qui confirme la spécificité fonctionnelle de chaque ordre, et révèle la bizarrerie de (6), en particulier quant au segment *bon déroulement de votre voyage*. Mais, quelle que soit la séquence "orale" ainsi forgée, il y a toujours un point commun: les noms (et les nominalisations) sont plus nombreux à l'écrit, ce qui, du même coup, produit un effet de compactification de l'information. C'est aussi la raison pour laquelle les séquences écrites sont bien souvent plus courtes que les séquences orales (tel est le cas dans les six exemples donnés par Halliday, p. 62).

c) Dans un article de 1994, Blanche-Benveniste s'inscrit dans la continuité de la réflexion de Halliday, et pose un problème du même type. Elle part de la remarque selon laquelle on rencontre beaucoup moins de sujets nominaux à l'oral qu'à l'écrit (selon ses observations, entre 2 et 8 fois moins, selon les types de corpus).

Ce fait a déjà souvent été noté, et l'explication que l'on en propose généralement finit par constituer un véritable stéréotype sur l'oral: les SN de l'écrit seraient remplacés à l'oral par un segment SN + Pro (*mon père a dit vs mon père il a dit*). Certains (Harris, 1978) sont même allés jusqu'à dire qu'il s'agissait d'un changement typologique en cours dans le français contemporain.

Pourtant, l'analyse des groupes sujets rencontrés par Blanche-Benveniste dans des corpus de différents types ne vérifie pas cette hypothèse:

— le nombre des sujets nominaux est effectivement faible;

— tous corpus oraux confondus, on ne rencontre pas plus de 10% de sujets disloqués (certains corpus peuvent aller jusqu'à 15 ou 16%, jamais au-delà). L'hypothèse de Harris s'avère donc fausse: il n'y a pas purement et simplement transfert vers la dislocation (SN devenant SN + Pro);

— il est vrai qu'on ne rencontre aucun sujet disloqué à l'écrit. Il reste d'ailleurs à mesurer quel est, dans cette absence, le poids proprement linguistique, et le poids que l'on pourrait dire rhétorique de réceptivité aux consignes de la rédaction traditionnelle (qui interdit fermement la disloquation, considérée comme une "redondance").

Au profit de quoi se fait donc la rareté des SN pleins à l'oral ? Le déplacement intervient, à peu près à égalité, au profit de quatre types de formes:

— les pronoms seuls: ils sont beaucoup plus nombreux à l'oral, en particulier du fait de l'apparition, dans certains corpus, d'une forme explicative en *tu* (*tu prends la feuille, tu la places dans la machine...*), que l'on ne connaît pas à l'écrit;

— les formes en *c'est*;

— les tournures impersonnelles et indéfinies (*il faut*);

— les dislocations, qui existent bien, et depuis fort longtemps, comme l'atteste le journal du docteur Héroard, précepteur du petit roi Louis XIII (vers 1600) qui, en reproduisant des phrases prononcées par le

jeune Dauphin, montre que celui-ci, enfant, en faisait largement usage et se faisait corriger et réprimander par les adultes, comme n'importe quel petit Français du XXè siècle:

(7) mon frère il a dit

d) Si de telles séquences disloquées se maintiennent, ce n'est pas par malignité des locuteurs (car, comme l'a écrit Frei, 1929: "on ne fait pas des fautes pour le plaisir de faire des fautes"), mais par exigence systémique. Il n'y a d'ailleurs pas qu'avec les sujets que ce type de reprise se rencontre:

(8) les enfants / j'adore
(9) les enfants / je les adore
(10) les enfants / j'adore ça
(11) Jacqueline / sa mère / la bonne / elle la lui refile
(12) la pizza / le four / elle entre pas dedans

(8) comporte un détachement du groupe nominal objet, sans reprise, ce qui n'est possible qu'avec un nombre limité de verbes; le sens est particulier, comme le montre la comparaison avec (9), spécifique, et (10), au contraire générique. (11) montre que le détachement des noms avec reprise existe pour toutes les fonctions grammaticales auxquelles correspond un clitique (*il*... pour le sujet, *le*... pour l'objet, *lui*... pour l'objet indirect, *en* et *y*). L'ordre des groupes nominaux ainsi détachés est assez libre (contrairement à celui des clitiques qui est contraint), et dans cet exemple, c'est notre expérience du monde qui nous permet d'interpréter sans hésitation. Enfin, en (12), le nom est repris au moyen d'une "préposition orpheline": un vide dans le régime de la préposition tient la place du nom, et il faut supposer *la pizza entre pas dans le four*.

Toutes ces séquences constituent des formes que l'on entend fréquemment, et qui sont caractéristiques d'un parlé plutôt familier. Mais tant qu'on n'aura pas quantifié plus précisément les occurrences, on ne peut pas les regarder comme des traits massifs de l'oral.

Il existe d'autres formes, plus liées à l'oral (et souvent au geste), dans la mesure où le lien syntaxique n'est pas exprimé de façon segmentale. Ces séquences font appel à l'implicite d'une situation partagée, et elles supposent une intonation très typique (montée de la voix sur le premier segment, descente sur le second), ce qui peut aller jusqu'à (14):

(13) les cartes / tu triches tout le temps
(14) Paris / bof

Ces séquences sont reconnues et interprétées par le locuteur, et elles font bien partie de sa compétence active: c'est donc qu'elles sont adaptées à la situation d'oral, même si elles ne "s'écrivent pas".

Queneau (1950) considérait que les francophones étaient pris entre deux langues, le français (écrit) et le néo-français (parlé); et Duneton écrit:

> "Le Français moyen d'aujourd'hui se trouve dans une situation hautement bizarre: il n'écrit pas la langue qu'il parle et il ne parle pas la langue qu'il écrit" (1973, p. 179).

Telle est la définition que l'on peut donner de la diglossie. Certes, les propos de Queneau et de Duneton sont excessifs. Mais, si sur la majorité des points structurels, langue orale et langue écrite ne diffèrent pas (Moreau, 1977), l'observation de l'oral engage nécessairement une réflexion sur l'adéquation des catégories grammaticales qui, si elles ont fait leurs preuves à l'écrit, ne sont pas nécessairement le moyen de décrire l'oral (aussi Moreau, 1977).

Au-delà de la banalité de la différence des chenaux, oral et écrit sont donc à la fois des abstractions et des catégories difficiles à isoler (puisque des faits de sociétés nous obligent à les considérer comme en continuum); mais ce sont des ordres qu'il serait fâcheux de ne pas distinguer dans la description.

Bibliographie

BERRENDONNER, A. (1993): "La phrase et les articulations du discours", *Le Français dans le monde*, Numéro spécial, 20-36.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1993a): "Les unités: langue écrite, langue orale", in: *Proceedings in the Workshop on ORALITY versus LITERACY: Concepts, Methods and Data*, Strasbourg, European Science Foundation, 139-195.

BLANCHE-BENVENISTE ,C. (1993b): "Faire des phrases", *Le Français aujourd'hui, 101*, 7-15.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1994): "Quelques caractéristiques grammaticales des 'sujets' employés dans le français parlé des conversations", in: *Actes du Colloque Subjecthood and subjectivity*, Paris & Londres, Ophrys & Institut français du Royaume-Uni, 77-107.

BLANCHE-BENVENISTE, C., C. JEANJEAN (1986): *Le français parlé*, Paris, Didier-Erudition.

BLANCHE-BENVENISTE, C. et al. (1990): *Le français parlé*, Paris, Editions du CNRS.

BONNARD, H. (1971): "Le français parlé", *Le grand Larousse de la langue française*, 3983-3987.

CULIOLI, A. (1983): "Pourquoi le français parlé est-il si peu étudié ?", *Recherches sur le français parlé, 5*, Université de Provence, 291-300.

DAMOURETTE, J., E. PICHON (1911-1940): *Des mots à la pensée*, Paris, d'Artrey.

DUNETON, C. (1973): *Parler croquant*, Paris, Stock.

FREI, H. (1929): *La grammaire des fautes*, Genève, Republications Slatkine.

GADET, F. (1989): *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin.

GADET, F. (1992): *Le français populaire*, Paris, PUF, Que sais-je ?

GUMPERZ, J. (1989): *Engager la conversation*, Paris, Ed. de Minuit.

HAGEGE, Cl. (1987): *Le français et les siècles*, Paris, Editions Odile Jacob.

HALLIDAY, M. (1985): *Spoken and Written Language*, Oxford, Oxford University Press.

HARRIS, M. (1978): *The Evolution of French Syntax. A comparative approach*, Londres et New York, Longman.

HELGORSKY, F. (1988): "La langue française", *Encyclopaedia Universalis*.

LE BIDOIS, R. (1939): "Le langage parlé des personnages de Proust", *Le Français Moderne, 3*.

LEON, P. (1971): "Phonétisme, graphisme et zazisme", in: *Essais de phonostylistique, Studia Phonetica, 3*, Ottawa, Didier, 159-173.

MARTINON, Ph. (1927): *Comment on parle en français*, Paris, Larousse.

MAZIERE, F. (1993) "L'oral orthographié ou le festin des restes, *Le Français Aujourd'hui*, 101, 59-62.

MOREAU, M.-L. (1977): "Français oral et français écrit", *Français Moderne, 45-3*.

ONG, W. (1982): *Orality and Literacy. The Technologizing of the World*, London and New York,Routledge.

QUENEAU, R. (1950): *Bâtons, chiffres et lettres*, Paris, Gallimard.

VIGNEAULT-ROUAYRENC, C. (1991): "L'oral dans l'écrit: histoire(s) d'E", *Langue Française, 89*, 20-34.

TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1996, 25, 29-49

Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français

Jean-François DE PIETRO et Martine WIRTHNER
Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques

> *"Je ne pourrais pas accepter ce qui n'est pas correct à l'écrit malgré qu'il y ait de fortes différences entre l'oral et l'écrit"*
>
> (enseignant, 6ème année)

Des exemples issus d'observations en classes, d'entretiens et de questionnaires adressés aux enseignants de 6ème année de Suisse romande illustrent quelques-uns des liens qui existent entre oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. On constate ainsi combien l'oral rencontre de difficultés pour trouver une place dans l'enseignement. Finalement, il est souvent mis au service de l'apprentissage de l'écrit. Plus même, les normes de l'écrit deviennent parfois celles de l'oral également...

Tant et si bien que l'on en vient à se demander si l'oral peut être objet d'enseignement à part entière, et, surtout, à quelles conditions. Mais on s'interroge aussi sur la pertinence de dissocier trop nettement dans l'enseignement les deux domaines de l'oral et de l'écrit: ne devrait-on pas en effet les considérer plutôt comme deux facettes de savoir-faire plus globaux en expression, chacune de ces facettes gardant pourtant ses caractéristiques ?

D'une distinction théorique difficile à cerner...

Les relations entre discours oraux et discours écrits, ou plus globalement entre l'oral et l'écrit, sont l'objet de nombreuses discussions dans le domaine de la linguistique théorique. On rappellera simplement, à cet égard, la primauté que Saussure, et à sa suite le structuralisme, attribuait à l'oral:

> "Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé; ce dernier constitue à lui seul cet objet. Mais le mot écrit se mêle si intimement au mot parlé dont il est l'image, qu'il finit par usurper le rôle principal; on en vient à donner autant et plus d'importance à la représentation du signe vocal qu'à ce signe lui-même. C'est comme si l'on croyait que, pour connaître quelqu'un, il vaut mieux regarder sa photographie que son

BEST COPY AVAILABLE

> visage. (...)
> On finit par oublier qu'on apprend à parler avant d'apprendre à écrire, et le rapport naturel est renversé." (Saussure, 1974, pp. 45 et 47)

L'écrit apparaît ainsi, le plus fréquemment, comme une "forme secondaire" (Martinet, 1970, p. 160), une "transposition plus ou moins fidèle", qui est loin de représenter une "réplique exacte" (Walter, 1988, p. 225), un "transcodage (...) susceptible d'autonomisation" (Dubois, 1965, p. 5). Pourtant, il est bien connu que de nombreuses théories – et tout particulièrement la grammaire générative – ont été élaborées, généralement de manière implicite, sur la base de données fortement normées et proches de l'écrit[1]...

Aujourd'hui, comme le souligne Willems (1990) dans la synthèse d'une table ronde au titre évocateur — *La linguistique de l'oral: une autre linguistique ?* —, le débat ne porte plus tant sur l'antériorité, voire la supériorité, d'un ordre sur l'autre, mais plutôt sur la question des outils théoriques et descriptifs dont nous avons besoin pour comprendre l'oral et l'écrit, ainsi que les relations entre eux, afin de définir s'ils constituent deux systèmes différents, en quelque sorte irréductibles, ou s'il n'est pas possible d'imaginer une sorte de *métasystème* qui les intégrerait tous les deux, tout en reconnaissant les spécificités de chacun...

> "Le problème le plus débattu fut celui de l'intégration des résultats descriptifs dans une théorie globale et les rapports entre linguistique de l'oral et linguistique tout court. Dès l'abord, un consensus s'est fait jour quant à l'opportunité de ne pas isoler la linguistique de l'oral et d'élaborer un système descriptif unique englobant tant les données orales qu'écrites. Faute de quoi, il y aurait tendance à décrire l'oral uniquement par contraste et à le folkloriser en épinglant quelques faits particulièrement saillants." (Willems, 1990, p. 48)

A partir de cette position de base, Willems nuance toutefois sa réponse, en soulignant que s'il y a système unique, celui-ci n'est pas *monolithique*, que s'il y a "de larges zones communes", au niveau des structures syntaxiques en particulier, certaines différences ne peuvent être ignorées (dans la morphologie par exemple) et qu'il vaudrait peut-être mieux parler de "morceaux de systèmes."[2] En définitive,

[1] Pour une critique de cette manière de faire, cf. Saussure, 1974, p. 46; Authier et Meunier, 1972; Berrendonner, 1982.

[2] En fait, selon Willems, si les différences semblent tenir davantage du système en morphologie, elles relèveraient plutôt du mode de production pour la syntaxe: "l'écrit en tant que produit fini d'un processus s'opposerait à l'oral en tant que processus en élaboration." (1990, p. 48)

> "la question est complexe, à d'autres titres encore et ne concerne pas uniquement – et même peut-être pas essentiellement – l'opposition oral/écrit. Il y a différents oraux, comme il y a différents écrits (y compris des écrits marginaux)." (1990, p. 48)

Willems conclut ainsi de manière prudente:

> "La table ronde s'est révélée plutôt comme une prise de conscience que comme un réel débat. En conclusion, il était plus question d'adaptation que de renouvellement, d'amplification du système que d'un système spécifique, d'intégration que d'indépendance. Est-ce dire que la prise en compte de l'oral n'a pas donné lieu à un renouvellement des méthodes, ni à un bouleversement radical de la théorie linguistique ? Ou le débat n'est-il pas encore réellement ouvert ?" (1990, p. 50)

... à sa manifestation dans les pratiques scolaires

Autrement dit, donc, les relations entre oral et écrit constituent encore une vraie question lorsqu'on s'intéresse à l'objet "discours", voire "langue" !

Mais la même question se justifie-t-elle encore lorsqu'on s'intéresse à **l'enseignement de la langue**: les débats théoriques y trouvent-ils un prolongement pratique ? Ou alors, les problèmes se posent-ils en d'autres termes ?

Et, d'abord, y a-t-il problème ?... Oui, assurément. Contrairement à celui de l'écrit, le statut scolaire de l'oral, sa légitimité (Rispail, 1995), ne vont pas de soi, comme en témoignent les nombreuses interrogations qui resurgissent sans cesse à son égard.

— L'oral n'est-il pas fondamentalement un lieu intime de l'expression de soi (par opposition à l'écrit socialisé) ?...

— L'oral est-il *enseignable* ?... Faut-il l'enseigner ?...

— Ne l'acquiert-on pas *simplement* à travers toutes les occasions où il sert d'outil à d'autres apprentissages ? Autrement dit *n'apprend-on pas à communiquer en communiquant* ?...

— Et, s'il faut enseigner l'oral, alors comment ?...

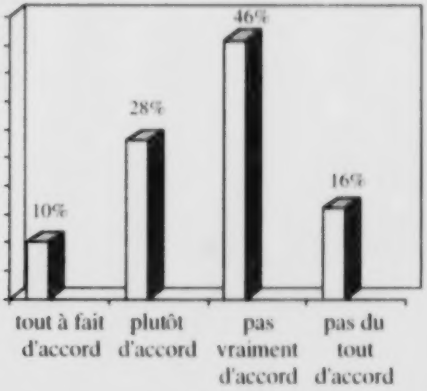
— Et, quel oral ? Celui de la cour de récréation ou celui de la salle de classe ?... Voici, par exemple, ce que nous dit "Maîtrise du français" — l'ouvrage qui a servi de base au renouvellement de l'enseignement de la langue maternelle en Suisse romande —, sur ce dernier point:

> "Autre choix: la mise en parallèle, pour l'enseignement de la langue maternelle, des quatre domaines (parler, écouter, lire, écrire) nous a amenés à prendre en considération surtout, parmi les variétés du français oral, celle que l'on pourrait dénommer l'oral standard; il s'agit de l'oral de la situation scolaire, par exemple,

> qui, assez proche à certains égards de l'écrit, est par là fort différent du français parlé de la rue ou du préau." (Besson et al., 1979, p. 7)

Cela n'est assurément pas sans susciter quelques interrogations...

Ainsi donc, les questions sont nombreuses, et les réponses pas toujours claires. Prenons un exemple concret: lorsqu'on interroge environ 300 enseignants de 6ème année afin de savoir s'ils estiment que "l'oral est très proche de l'écrit", on découvre en fait qu'ils sont très partagés:



Degré d'accord d'enseignants de 6ème année par rapport à l'affirmation "l'oral est très proche de l'écrit" (n = 271)

On voit qu'on retrouve en quelque sorte reflété ici, au niveau de l'école, l'un des débats théoriques qu'on a mentionnés auparavant, et qui a d'ailleurs explicitement influencé l'école depuis les années 60, comme l'exprime par exemple cette citation de Peytard[3]:

> "La confusion à dissiper naît surtout de ce que très souvent on pose langue parlée/langue écrite comme deux "niveaux de langue", alors que ce sont deux réalisations, dans deux systèmes différents, de la langue." (Peytard, 1970, p. 35)

De nombreuses autres données statistiques, également recueillies dans le cadre de nos recherches, permettraient de confirmer que l'oral, en tant qu'objet d'enseignement distinct de l'écrit, n'a pas encore obtenu une reconnaissance unanime: par exemple 25% de ces mêmes enseignants de 6ème année sont *tout à fait d'accord* ou *plutôt d'accord* qu'"il est

[3] A propos des relations entre oral et écrit, dans une perspective didactique, voir par exemple Peytard et Genouvrier, 1970; Reichler-Béguelin et al., 1988.

impossible d'évaluer l'oral"; 25% également trouvent que "la compétence orale est déterminée par l'origine sociale des élèves et que l'école ne peut rien y changer", etc.

La place de l'oral et de l'écrit dans l'enseignement actuel

Il s'avère donc, à l'évidence, que la question de l'oral à l'école — et a fortiori celle de sa relation à l'écrit — est loin d'être résolue...

En fait, dans le domaine de l'enseignement du français (L1), l'enseignement de l'oral reste à l'heure actuelle le parent pauvre: objectifs très généraux, voire flous; position marginale dans les manuels, dans l'évaluation; méthodes largement intuitives; rapports ambigus à l'enseignement de l'écrit, tant en ce qui concerne les démarches pratiquées que les normes qui y sont appliquées[4].

Pourtant, malgré ces obstacles, la volonté d'un enseignement de l'oral semble bien présente, tant chez les responsables scolaires que chez les enseignants (cf. infra, p. 44-45). Et, depuis peu, divers projets sont développés en vue d'une approche plus rigoureuse et méthodique.

L'école se trouve par conséquent, dans ce domaine, à un moment charnière, où la situation antérieure ne paraît plus tenable mais où la situation à venir devrait, pour réussir, s'appuyer sur des fondements solides.

C'est pourquoi, en quelque sorte en amont des projets qui sont actuellement élaborés, nous avons voulu établir un *état des lieux* à propos de l'oral: quelle est sa place dans l'enseignement ? Comment s'enseigne-t-il ? Dans quel but ? Qu'entend-on en fait par "oral" ? Comment les enseignants se représentent-ils le français parlé ? Quels liens établissent-ils entre l'oral et l'écrit ?

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes intéressés (en nous centrant sur la 6ème année de la scolarité obligatoire) à la fois aux représentations des enseignants telles qu'elles peuvent s'exprimer à travers un questionnaire ou des entretiens et aux pratiques effectives qu'on a pu observer dans quelques classes de Suisse romande. Un peu moins de 300 enseignants des différents cantons de Suisse romande, représentatifs de tous les types de filière, ont répondu au questionnaire, alors qu'une dizaine

[4] Ainsi que l'illustre l'affirmation d'un enseignant que nous avons placée en exergue!

de classes et d'enseignants ont participé à la partie qualitative de la recherche[5].

D'un point de vue méthodologique, l'originalité de notre approche réside dans la mise en relation de ces divers types de données, quantitatives et qualitatives. Une telle méthode nous fournit une vision riche des phénomènes examinés en permettant des liens entre des exemples tirés d'observations en classe ou d'entretiens et des données statistiques.

En outre, une recherche comparable a été réalisée, à la même époque, également avec des enseignants de 6ème, sur l'enseignement de l'écrit. Là aussi un questionnaire a été proposé aux enseignants; la partie qualitative, en revanche, était différente dans la mesure où l'observation dans les classes (au nombre de dix) a porté non sur l'enseignement quotidien mais sur l'enseignement d'une séquence d'apprentissage relative au résumé incitatif de conte (chaque enseignant pouvait planifier et organiser cette séquence selon sa manière de faire habituelle), et sur l'analyse de textes d'élèves produits au début et à la fin de la séquence.

Quels types de relation entre l'oral et l'écrit dans la classe de français ?

En ce qui concerne notre propos, les aspects intéressants de ces deux enquêtes résident bien entendu dans les types de relations entre oral et écrit qu'elles permettent de faire apparaître. Autrement dit, notre but ici est de mieux comprendre, en nous appuyant sur nos divers matériaux (entretiens, statistiques et observations), comment s'articulent ces deux domaines, quels types de relations sont mis en oeuvre par les enseignants et les élèves, et de réfléchir à ce que cela nous dit, finalement, des liens entre oral et écrit. D'un point de vue didactique, nous examinerons dans notre conclusion les conséquences que nous pourrions tirer de nos observations en vue d'une *meilleure* organisation de l'enseignement de l'oral et de l'écrit, voire du "français en général".

[5] Cette recherche, comme celle sur l'écrit dont nous parlerons ensuite, a été conduite dans le cadre d'une collaboration entre Centres de recherche des différents cantons de Suisse romande. Outre les soussignés, les personnes suivantes y ont contribué: Y. Baumann et P. Dessibourg (Service des didactiques, Fribourg), D. Bétrix-Kohler et D. Martin (Centre vaudois de recherche pédagogique), A.-M. Broi (Office de la documentation et de la recherche pédagogiques, Neuchâtel), C. Merkelbach et W. Riesen (Office de la recherche pédagogique, Berne), C. Nidegger et A. Soussi (Service de la recherche en éducation, Genève), N. Revaz (Office de recherche et de documentation pédagogique, Valais).

Ainsi, pour aborder la question des relations entre oral et écrit de manière un peu plus concrète, prenons tout de suite un premier exemple.

Exemple 1: L'oral, un premier pas vers l'écrit

Dans une des classes observées en production écrite, l'enseignant a inséré des activités orales dans une séquence d'apprentissage consacrée au résumé incitatif de conte. Le but qu'il a cherché à atteindre par le biais de la séquence est d'apprendre l'incitation à ses élèves.

Or il commence cet apprentissage par une activité d'oral en demandant aux élèves de jouer (en improvisant) des saynètes largement centrées sur l'incitation (inviter un public fictif à acheter des objets).

Par cette activité, il voulait vérifier ce que savent ses élèves à propos de l'incitation. A plusieurs reprises, dans les entretiens, il a en effet affirmé son désir de **partir des savoirs de ses élèves**. Ici, il est intéressant d'observer qu'il mesure ce savoir à l'aune de l'oral. On peut penser que sa manière de procéder va dans le sens de ce qui est dit dans "Maîtrise du français" (MF) concernant la primauté de l'oral sur l'écrit.

> "Ces données permettent de poser les fondements d'une pédagogie rénovée de la langue maternelle. On partira, chaque fois qu'il est possible, des productions verbales de l'enfant. Il s'agit, par rapport à la méthode en vigueur jusqu'ici, d'opérer un renversement. A une démarche qui ignore la langue de l'enfant et se réfère aux seuls modèles de la langue écrite, on oppose une pédagogie qui explore tous les moyens d'instaurer la communication orale et écrite dans la classe, c'est-à-dire de faire vivre la langue française comme moyen d'échange; une pédagogie qui part des variétés du français maîtrisées par l'enfant et vise à en augmenter le nombre, lui permettant ainsi d'adapter sa langue aux diverses situations dans lesquelles il se trouve placé." (Besson et al., 1979, p. 3)

Une autre hypothèse que nous suggère sa démarche d'insertion d'activités orales dans un apprentissage portant sur l'écrit est celle du **transfert des acquis de l'oral à l'écrit**. Plus loin dans la séquence d'apprentissage, on constate en effet que l'enseignant recourt à nouveau à l'oral — il demande aux élèves de résumer oralement un texte en y incluant une des phrases incitatives écrites au tableau noir — avant d'entreprendre le même type d'activité à l'écrit; c'est comme si l'oral constituait une étape préalable nécessaire, facilitant — permettant même — l'apprentissage de l'écrit. Là encore, nous pouvons nous référer à MF, lorsqu'on lit:

> "la langue écrite est seconde par rapport à la langue orale: il convient donc d'analyser le fonctionnement de l'oral avant de présenter celui de l'écrit." (Op. cit., 1979, p. 140)

Dans ce cas, **l'oral se fait tremplin, voire passerelle, pour l'apprentissage de l'écrit.**

Cette approche privilégiant l'oral, parce que premier et nécessaire pour aller vers l'écrit, pourrait être qualifiée d'*ontogénétique*; elle signifie en effet qu'on ne saurait atteindre les compétences de l'un sans passer par les savoirs de l'autre, que tout apprentissage dans le domaine de l'écrit ne saurait se faire sans, d'abord, avoir intégré le même type de savoir à l'oral.

Exemple 2: Un oral bien particulier au service d'un apprentissage formel fondé sur des normes écrites

Le passage ci-dessous présente un échange oral entre un autre enseignant et quelques-uns de ses élèves, au cours d'une leçon portant sur la formation du conditionnel passé. Dans l'extrait analysé, les élèves sont invités à conjuguer différents verbes pour mieux comprendre la formation de ce temps.

Lorsqu'on regarde un peu attentivement les activités orales qui sont réalisées ici, on remarque qu'en apparaît une bien particulière, propre à l'école, et qui est totalement au service de l'écrit: *épeler*.

E	(...) d'accord -- le verbe se blottir - verbe pronominal - - - Sacha
Sa	je - je serais blotti
E	non attention verbe pronominal donc le XX se (?) qui se transforme - -
Sa	je je me serai blotti
E	attention terminaison - -
Sa	s
E	oui donc c'est pas je me serai parce que ce serait le futur je serai- donc c'est - - -
(...)	
Sa	s-e-r-a-i-s
E	et puis
Sa	blotti b-l-o-deux t-i-s
B	XXX
E	qu'en pensent les autres ?- oui -
P	y a pas d's
E	pourquoi?
P	ben parce que
B	la première personne
P	parce que - XXX
Q	moi j'sais XXX parce que je c'est une personne c'est pas deux personnes
E	d'une part et puis - - si Christine devait le conjuguer qu'est-ce qu'elle dirait ?
Chr.	je me serais blotti
E	je me serais blotti:: e - bon alors je me serAIS blotti revenons-y je t'ai dit que c'est pas je me serAI blotti mais je me serAIS blotti parce que c'est

> -a-i-s - - j'vous rappelle quand même c'qu'on avait vu euh: y a fort longtemps c'est vrai pour le début d'ce conditionnel présent (...)

Cette activité conduit à la production de formes orales un peu particulières (ainsi la juxtaposition des séquences *blotti* et *b-l-o-deux t-i-s*), où l'empreinte de la forme écrite est immédiatement visible: c'est *parce que c'est -ais* qu'on doit prononcer [ɛ] et non [e], et qu'on articule un [ə] à la fin de blotti (*blotti::e*).

A cet égard, il est amusant de constater que l'enseignant fonde en fait son explication, probablement sans en être pleinement conscient, sur des normes régionales de prononciation, la distinction e/ɛ n'étant généralement plus perceptible lorsqu'on s'éloigne de la Suisse romande...

Par ailleurs, si l'écrit influence visiblement la production orale, jusqu'à la pervertir légèrement, l'oral est également invoqué pour expliquer l'écrit: c'est la prononciation orale, par Christine, de la forme attendue qui devrait démontrer l'absence de -s à la finale de *blotti*... Or, d'une part, on sait bien que l'accord du participe passé n'est pas systématiquement réalisé à l'oral et qu'il est par conséquent délicat d'inférer la forme graphique de la prononciation orale[6]; d'autre part, là encore, c'est uniquement parce qu'il existe une variante régionale de la forme féminine *blottie*, marquée par un allongement de la voyelle [i], que la réalisation orale pourrait nous apprendre quelque chose de la réalisation graphique !

Du point de vue du système explicatif invoqué, on remarque en fait que l'enseignant présuppose une forte **isomorphie de l'oral et de l'écrit**: l'un éclaire l'autre (*serAIS parce que c'est - a - i - s*) et réciproquement (faire prononcer la forme féminine pour justifier l'absence de s). Or, cette présupposition fonctionne parfois mais pas toujours, et on peut craindre qu'elle ne conduise à une certaine confusion des deux ordres, oral et scriptural... En tous les cas, **les spécificités de chaque code ne sont pas particulièrement soulignées**.

Plus généralement, lorsqu'on demande aux enseignants s'ils estiment qu'il serait pertinent d'étudier avec leurs élèves "le fonctionnement et la structure du français oral en tant que tel", 56% des enseignants sont d'avis que cela serait pertinent ou très pertinent; autrement dit, ils reconnaissent de fait une certaine spécificité à l'oral. Mais ils ne sont plus que 22% à

[6] Par exemple, notre enquête montre que, sous sa forme orale, 16% des enseignants considèrent comme parfaitement acceptable, et 33% comme acceptable, l'énoncé *les robes que vous avez mis sont très belles*...

défendre cette position lorsqu'on leur demande ce qu'il en est à propos de "la structure phonétique de la langue" (contre par exemple 72% pour les registres lexicaux) !

Ces quelques observations, certes empiriques, nous semblent illustrer **la complexité et l'hétérogénéité des représentations que se font les enseignants des relations entre oral et écrit**: mélange de conception d'enseignement (lorsqu'on dit qu'il faudrait étudier le fonctionnement du français oral), de pragmatisme didactique (lorsqu'on explique l'écrit par l'oral et réciproquement) et de représentations implicites (lorsqu'on érige les normes régionales en règle générale)... Plus largement, cet exemple nous semble illustrer une situation relativement fréquente dans les classes, où **l'oral est bien présent, certes, mais un oral particulier, en quelque sorte "scolaire", fonctionnant comme faire-valoir au service de la structure formelle, bien sûr écrite, de la langue**.

Exemple 3: De l'oral certes... mais de l'écrit oralisé

L'extrait suivant présente une phase d'une activité plus globale portant — à nouveau — sur le texte incitatif; après une analyse des constituants de ce type de texte, les élèves devront rédiger un texte annonçant (au minimum) deux spectacles et le lire à leurs camarades. Dans le passage que nous examinons, les élèves lisent des exemples fournis par l'enseignant.[7]

E	Alors ce que je vais vous demander maintenant dans un premier temps, ce sera très court, vous choisissez chacun une des annonces, ça m'est égal laquelle et puis vous imaginez que vous, vous annoncez. Hein ! Donc vous allez le transmettre de façon rythmée, de façon claire mais avec un certain rythme. Alors vous choisissez celle que vous voulez, d'annonce.(...) (A quoi devez-vous prêter attention?)
Sabine	La ponctuation ?
E	La ponctuation. Donc le rythme de la phrase. Quoi encore. Seulement la ponctuation ?
Elève	Changer le ton
E	Peut-être changer un peu de ton, donc là aussi, parfois avoir le ton un peu plus haut, plus bas, alors il faudra tenir compte de tous ces éléments pour que votre annonce soit claire et en même temps intéressante, qu'on ait envie de l'écouter, de l'entendre. C'est bon ? Qui veut se lancer ! On y va. Aurélie ? mais tu fais cela vraiment bien.
Aurélie	Tout d'abord la nouvelle mise en scène du Tour du monde en quatre-

[7] La lecture débute lorsque les élèves ont observé que ces exemples, au vu de certaines de leurs caractéristiques linguistiques (présence de déictiques, etc.), avaient été produits pour être lus oralement.

	vingts jours, d'après Jules Verne, par un jeune auteur tchèque. Vous pourrez voir cette version très originale tous les jours sauf le dimanche. Ceci dès samedi prochain. L'endroit dépendra du temps et sera communiqué le jour même.
E	Voilà. Est-ce que vous avez une critique à faire ? Il ne faut pas vous gêner, d'abord Aurélie, tu fais une autocritique.
Aurélie	Je me suis accrochée aux mots.
E	Tu t'es accrochée un peu aux mots. Tu aurais une autre critique à faire encore. Elle aurait peut-être pu varier un peu plus le ton hein, mieux, la virgule, mettre un peu plus de rythme dans tout cela. On essaie, Samuel vas-y.
Samuel	Enfin, à Genève cette fois, à l'Uni II (...). L'entrée est gratuite.
E	Qu'est-ce que vous en pensez ?
Hervé	Il a lu un peu trop vite
E	Peut-être un peu vite, mais en général, est-ce que c'était bien son annonce. Joël ? Moi, je trouve qu'elle était bien faite. C'était pas mal du tout son annonce. Qui veut se lancer, Solène ? Vas-y.
Solène	Si vous êtes de passage dans la région de Fribourg, venez nombreux, (...).
E	Une petite critique ? D'abord, tu veux faire une autocritique ? Solène, ton annonce, comment est-ce que tu la juges ?
Solène	J'ai fait des erreurs dans l'intonation.
E	Oui, à certains endroits, tu as même fait des erreurs dans l'intonation, autre chose encore ?
Aurélie	Elle lit un peu vite.
E	Elle lit peut-être un peu vite, et puis elle a pas mal de mots sur lesquels elle a buté, mais il faut dire qu'il y a quelques mots qui sont difficiles. Alors quand on fait une annonce avec des mots très difficiles, il faut vraiment bien la préparer pour que l'on soit absolument sûr. Bien ! On va maintenant clore ce petit chapitre.

Il s'agit donc d'une activité de lecture à haute voix, sans qu'une véritable situation de communication ait été mise en place, précédée d'une brève discussion sur les critères à respecter et entourée de phases d'évaluation des productions.

Selon notre enquête, **la lecture à haute voix représente** — parmi le choix d'une vingtaine d'activités que nous avions proposé aux enseignants — **l'activité *orale* la plus fréquemment pratiquée en classe: 70% des enseignants interrogés la pratiquent très souvent ou souvent**. De plus, nous demandions également aux enseignants de nous indiquer, parmi ces activités, les trois qui leur paraissaient *les plus utiles pour développer la maîtrise de l'oral*; or la lecture à haute voix n'est, loin s'en faut, pas unanimement considérée comme très utile.

BEST COPY AVAILABLE

Il faudrait certes examiner de manière plus précise quand, comment et dans quel but la lecture à haute voix est pratiquée[8]. Nous nous contenterons ici de constater qu'en fait d'oral il s'agit d'une activité fortement rattachée à l'écrit et, malgré le processus de rénovation que l'enseignement du français a connu depuis une vingtaine d'années, plutôt traditionnelle.

Par ailleurs, il est intéressant d'examiner le type d'intervention didactique auquel cette activité donne lieu — dans les séquences évaluatives en particulier — et ce que cela nous apprend de la conception didactique de l'oral en relation à l'écrit. Qu'observe-t-on ? **Les séquences évaluatives nous montrent les difficultés que rencontrent et les élèves et l'enseignant pour appréhender le produit discursif de manière opératoire**. Lorsque l'évaluation n'est pas globale (*C'était pas mal du tout son annonce*), les catégories invoquées pour décrire les performances (*rythme, clarté, ton, accrochage sur les mots, vitesse, intonation*) sont assurément pertinentes, mais elles ne suscitent guère d'explicitation du comportement à adopter ou d'activités spécifiques de remédiation. En outre, ici encore, ce sont des indices écrits (la ponctuation en particulier) qui sont présentés comme guides pour la performance orale, alors que l'on sait que les groupes rythmiques de l'oral, par exemple, ne sont pas seulement déterminés par les marques graphiques de ponctuation. Autrement dit, ces observations suggèrent que, pour les enseignants, l'oral conserve quelque chose d'insaisissable du point de vue d'une action didactique...

Exemple 4: l'oral en classe de français: quelles normes ?

C'est à partir de l'extrait suivant, tiré de la même leçon que l'exemple précédent, que nous relèverons un autre lien entre oral et écrit.

E	Ah! Est-ce qu'on connaît le lieu ? Non. Donc pour le lieu on ne pourrait rien mettre pour l'instant, on va mettre ensemble vide. L'heure, Raphaël.
Raphaël	Aussi.
E	Va écrire. Le prix encore. On n'a pas complété. Est-ce qu'on peut mettre quelque chose ici, Nicolas!
Nicolas	Non.
E	Non, alors va aussi mettre l'indication. Donc vous avez vu que pour la

[8] La *lecture à haute voix* peut en effet correspondre à des activités très différentes, selon en particulier qu'elle représente une activité communicative dotée de sens ou non; pour des propositions en ce sens, cf. Dolz et al., dans ce numéro, à propos de *la lecture à d'autres*.

première annonce c'est pas tout à fait complet, hein, il manque des choses. Tu me résumes ce qui manque Diego pour la première information.

Diego Lieu, heure.

E Fais une phrase. Vas-y!

Diego Il manque le lieu, l'heure et le prix.

Ce court passage illustre un type d'interaction courant dans la classe: l'échange de questions et de réponses entre le maître et les élèves. Et, si l'on survolait l'ensemble de la leçon, on serait frappé par la brièveté des réponses des élèves, réduites le plus souvent à un mot ou à quelques mots.

Mais ce que nous voulons surtout mettre en évidence, c'est la demande à première vue surprenante du maître disant à un élève: *"Fais une phrase"*. Pourquoi, alors que l'échange des questions et réponses brèves dure depuis un temps certain, veut-il à ce moment précis un autre type de réponse ? Pourquoi se réfère-t-il tout à coup à la phrase qui est une unité linguistique propre à l'écrit ? A notre avis — mais cela est une hypothèse —, cela vient de la tâche qu'il introduit à ce moment: *"Tu me résumes ce qui manque ..."*. L'élève n'est alors plus appelé à donner une réponse, mais à faire une synthèse (courte certes). C'est comme si *résumer*, *synthétiser*, relevait d'un autre registre de langue, de l'ordre de l'écrit, d'où la demande de produire une phrase. De toute façon, quelle que soit la raison d'être de cette intervention, elle illustre de manière flagrante **le poids de normes essentiellement fondées sur l'écrit dans le déroulement des échanges oraux** !

A l'école, la phrase est à la langue comme le mètre est à la mesure ! A l'écrit, cela est encore plus patent. Par exemple, la phrase est pour beaucoup la voie royale d'accès à la production de texte. Et là encore on trouve une conception ontogénétique et programmée de l'apprentissage: ce n'est que lorsque l'élève sait écrire des phrases qu'il parvient ensuite à écrire un texte. C'est ce que dit par exemple cette enseignante que nous avons interviewée dans notre enquête:

> "Durant l'année, je propose à mes élèves des exercices d'écriture simples: phrases à compléter, suites d'images à compléter par un court texte, jeu avec les mots d'un poème, histoire à terminer, etc. C'est peu à peu que les élèves sont appelés à écrire un texte entier, car au début de l'année, ils en sont incapables."

Il y a là une sorte de **transfert de compétence entre la phrase et le texte, et peut-être, par analogie, entre la phrase et le discours.**

Par ailleurs, il ressort de nos enquêtes que les enseignants interrogés dans le questionnaire oral sur leur relation à la norme se révèlent plus normatifs

par rapport aux problèmes de nature syntaxique que par rapport aux problèmes de nature lexicale. C'est un peu comme si leur sens de la norme liée à l'écrit à propos de la syntaxe se transposait fortement à l'oral, alors qu'une spontanéité lexicale propre à l'oral ou la variété des registres lexicaux étaient mieux tolérées.

Ainsi, lorsque l'on soumet aux enseignants des énoncés (qui seraient prononcés par un élève francophone) susceptibles de présenter divers écarts par rapport aux normes du français standard, on constate immédiatement que **ce sont les écarts grammaticaux qui sont le plus nettement rejetés**. Une majorité d'enseignants estime par exemple peu acceptables, voire tout à fait inacceptables, les énoncés suivants: *le livre que je vous ai parlé — si tu chercherais mieux — son vélo, nous, la sonnette, on l'a pas touchée — c'est moi qui est arrivé le premier*[9]. Seules font exception l'interrogation sans inversion (*vous l'avez vu où ?*) et la construction *se rappeler de...*, toutes deux bien acceptées[10].

Les régionalismes semblent être traités différemment selon qu'ils touchent la (morpho)syntaxe ou non: alors que *s'encoubler* et *fricasse* sont plutôt bien acceptés, le passé surcomposé (*a eu coupé*), *venir avec*, *servir un vélo* et, surtout, *lui aider* tendent à être rejetés.

Un oral qui reste largement dépendant de l'écrit

A travers ces quelques exemples, nous avons pu remarquer que l'oral, à l'école, est le plus souvent fortement lié — et même subordonné — à l'écrit:

— soit, comme dans l'exemple 1, qu'il constitue un premier pas — plus simple, mieux adapté aux élèves — vers l'écrit;

— soit (exemple 2) qu'il soit appréhendé comme un indice pour la compréhension de l'écrit, avec la supposition implicite qu'oral et écrit correspondent;

— soit (exemple 3) que l'activité elle-même repose sur l'écrit, comme dans la lecture à haute voix et qu'on se trouve donc face à un écrit oralisé, type tout de même particulier d'oral, que tous les enseignants

[9] Le questionnaire comportait naturellement des énoncés complets, mais nous ne mentionnons ici que la partie de ceux-ci qui pouvait faire problème.

[10] L'énoncé *il ne savait pas si j'aurais le temps*, au demeurant parfaitement correct, est pourtant refusé par 55% des enseignants, qui semblent bien témoigner ici d'une certaine hypercorrection.

ne perçoivent d'ailleurs pas comme éminemment utile à l'apprentissage...

— soit enfin (exemple 4) que le déroulement de la communication orale soit régulé par des normes qui relèvent de l'écrit.

Ces observations ne sont pas vraiment nouvelles, nous le savons. Mais il nous a paru important de mettre en place des moyens d'observation pour dépasser l'intuition et montrer avec précision, de manière concrète, comment ces relations entre oral et écrit sont mises en oeuvre — quotidiennement — dans le cadre de l'enseignement. Il nous paraissait également intéressant de confronter ces observations avec ce que les enseignants eux-mêmes disent dans leurs réponses à notre questionnaire et dans les entretiens. De telles données pourraient par exemple fournir une base, un point de départ, dans le cadre d'une formation des enseignants.

L'oral, un objet d'enseignement ?

A la suite de ces constats, on en arrive à se demander si l'oral peut réellement constituer un objet d'enseignement pour lui-même ou s'il est irrémédiablement lié à l'écrit sous une des formes décrites plus haut. Est-il possible, à l'examen de nos données, de dégager une spécificité de l'oral comme objet d'enseignement et d'apprentissage dans les classes ?

Exemple 5: L'oral spontané, comme expression de soi, dans le discours des enseignants

Un premier extrait d'entretien avec l'un des enseignants des classes observées pour l'oral montre comment celui-ci conçoit cette part autonome de l'oral et son insertion dans la classe.

Interviewer	Revenons peut-être au problème de l'oral. A ton avis, est-ce qu'il faut enseigner l'oral ? Est-ce une branche comme les autres ? Ou que tu considères comme les autres ?
E	L'expression orale pour l'expression orale, j'en fais très peu.
I	Quand tu dis l'expression orale pour l'expression orale, tu penses à quoi pour illustrer un peu le domaine ?
E	Une ou deux fois en 5ème année, j'ai donné des photocopies. Les élèves devaient dire par oral ce qu'ils ressentaient après avoir vu la photocopie. J'avais fait l'exercice pour l'exercice. Ils ne devaient pas décrire ce que la photocopie leur donnait, mais ils devaient dire ce qu'ils ressentaient. Il y avait pas d'écrit. Alors c'était finalement l'oral pour l'oral pour réussir à exprimer les sentiments.
I	Le but de l'exercice était donc d'exprimer son sentiment par rapport à l'image ?
E	Oui, c'est pure: :ent de l'oral.

Cet extrait d'entretien montre combien il est difficile de rendre compte de la spécificité de l'oral. En fait, l'enseignant essaie, selon nous, de dire qu'**il y a quelque chose de la personne qui s'exprime de façon unique à l'oral**. Mais il ne parvient pas à être plus explicite. Peut-être ceci serait-il de l'ordre de l'affectif, du spontané, de l'improvisation, etc.

Un autre extrait de ce même entretien laisse apparaître un second aspect de cette spécificité de l'oral.

I Est-ce que tu as l'impression d'avoir fait de l'oral dans les séquences que nous avons filmées ?

E Je pense. Quand il y a discussion entre les élèves, entre élèves et maître, questions du maître et questions des élèves aussi, c'est de l'oral.

I Tu penses qu'on le vit d'abord dans les autres branches; en somme, l'oral c'est quelque chose qui s'enseigne sans s'enseigner ?

E C'est le sentiment que j'ai, et c'est ce que je fais. Alors c'est pour cela que vous avez posé la question: "Est-ce qu'on trouve uniquement l'oral dans les branches de français ?" Par exemple dans une leçon de géographie, on a plus d'oral mais le support est constitué de notions géographiques, ou d'histoire.

L'échange entre personnes, en l'occurrence entre maître et élèves ou entre élèves, fait également partie des spécificités de l'oral. **L'oral est ici moyen**: **tout transite par lui**. Il est le véhicule d'objets d'enseignement, et on ne s'en préoccupe dès lors plus en tant que tel.

De même, pour beaucoup d'enseignants — nous nous référons ici aux résultats du questionnaire —, bien s'exprimer oralement c'est d'une part avoir des compétences communicatives (*"savoir se faire comprendre en toutes circonstances", "savoir participer à une conversation en émettant des avis et en écoutant les autres", "savoir s'adapter à son interlocuteur"*) et d'autre part savoir être soi-même (*"savoir exprimer ses sentiments", "être soi-même"*). Dans ce sens, ces enseignants font leurs les objectifs généraux des "Plans d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande" (CIRCE 1, 1972):

A l'école primaire, les activités d'expression, qu'elles soient orales ou écrites, ont pour buts fondamentaux:

— d'amener l'enfant à se découvrir lui-même;

— de l'encourager à manifester sa pensée, ses sentiments;

— de l'inciter à communiquer avec les autres;

— de l'aider à se faire comprendre des autres.

Reste à savoir comment actualiser ces visées en classe, comment rendre ces objectifs opératoires. Autrement dit, **il s'agit de se demander si l'oral**

peut constituer un objet d'enseignement, différent de l'écrit. Les enseignants — malgré ce que nous avons vu jusqu'ici — semblent de cet avis. Les résultats de l'enquête montrent en effet qu'ils ne manifestent guère d'opposition de fond à l'idée d'un enseignement de l'oral, au contraire: 99% considèrent que *"c'est aussi le rôle de l'école d'apprendre aux élèves à s'exprimer correctement à l'oral"*, 96% que *"pour leur future vie professionnelle, l'école doit préparer les élèves à maîtriser la communication orale"*, 88% que *"l'expression orale est une discipline scolaire au même titre que la grammaire"*. Seuls 15% des enseignants (qui ont répondu au questionnaire) estiment qu'*"on accorde aujourd'hui une place trop importante à l'expression orale en classe"* et 4% que ce serait *"une perte de temps que d'entreprendre des activités centrées prioritairement sur l'oral"* !

Finalement, tout semble donc se passer comme si la volonté de prendre en compte l'oral, d'en faire un objet légitime d'enseignement, était bien présente, bien réelle chez les enseignants, du moins chez ceux que nous avons interrogés, mais que les stratégies d'enseignement, les moyens didactiques qui permettraient réellement de travailler l'oral faisaient défaut et que, dès lors, tout l'enseignement de l'oral restait accroché à l'écrit...

En effet, si l'oral devenait ainsi objet d'un enseignement spécifique, il faudrait alors se demander comment réaliser la transmission des savoir-faire, quelle pourrait être la didactique mise en oeuvre.

Plusieurs propositions ont été avancées, en particulier chez Grisay (1979), Wirthner et al. (1991), Bain (1991), Roulet (1991), Schneuwly et al. (1996). Lazure (1991) tente de son côté une synthèse des différentes approches possibles. Il distingue au moins cinq approches concurrentes selon qu'on vise plutôt une compétence linguistique ou une compétence communicative, selon qu'on privilégie une approche plutôt analytique qui implique un travail sur le code envisage pour lui-même, une approche "imprégnative" centrée sur l'exercisation et la pratique contrôlée, une approche fonctionnelle basée sur la mise en situation ou une approche communicative (stricte ou mixte) qui, à l'extrême, aboutit au postulat selon lequel *on apprend à communiquer en communiquant*.

Quel que soit l'intérêt des approches proposées, les quelques exemples que nous avons examinés montrent cependant les **difficultés rencontrées concrètement dans les classes**: comment imaginer un apprentissage *en communiquant*, par exemple, lorsqu'on voit — dans l'exemple 4 en particulier — que les élèves ne font pour ainsi dire que répondre, de

manière plus que succincte, aux questions de l'enseignant qui monopolise presque totalement la parole ?[11]... Quelles améliorations attendre de la part des élèves lorsque l'on voit (cf. exemple 3) que les évaluations n'aboutissent pour ainsi dire jamais à des activités de remédiation opératoires ?...

A l'écrit, tout n'est pas réglé non plus, loin s'en faut ! Cependant, les régulations en cours d'apprentissage sont relativement fréquentes; l'écrit, dans les classes que nous avons pu observer, semble se prêter mieux aux interventions du maître que l'oral: nous avons en effet constaté de nombreux moments d'exercices ou de production de textes pendant lesquels l'enseignant intervenait, individuellement auprès de certains élèves ou à l'occasion d'une correction collective.

Bref, dans les pratiques et les représentations des enseignants, tout se passe comme si l'oral échappait sans cesse, restait insaisissable, sinon peut-être lorsqu'il peut être inscrit dans le moule de l'écrit...

En guise de conclusion: oral et écrit au service de l'expression

Au terme de ce parcours, nous avons pu constater combien il était difficile pour les enseignants de percevoir ce qu'est **l'oral en tant qu'objet théorique**, tel qu'il se situe dans la langue et en relation à l'écrit. On ne saurait leur en faire grief puisque, comme on l'a vu dans l'introduction, la linguistique elle-même n'apporte pas vraiment de réponse précise et univoque à ce problème.

On a vu surtout que **l'oral en tant qu'objet d'enseignement** n'est guère mieux circonscrit. Dans les enquêtes par questionnaire que nous avons menées, les enseignants confirment cette difficulté de définir ce que signifie enseigner l'oral à l'école. Ils pensent par exemple que les objectifs à disposition pour cet enseignement sont trop imprécis; ils déplorent de ne pas pouvoir consacrer beaucoup de temps pour cet enseignement,

[11] Notre questionnaire montre ainsi que la forme de communication le plus souvent pratiquée dans les cours, même dans les activités consacrées à l'expression orale, est — de l'avis même des enseignants — la communication entre l'enseignant et l'ensemble de la classe (très souvent: 51%; souvent: 33%), alors que la communication entre élèves ne recueille que 8% (très souvent) et 33% (souvent), et quand bien même les enseignants eux-mêmes estiment — de justesse toutefois — qu'il serait plus important, pour l'apprentissage, de privilégier la communication enseignant/élève (46% contre 44% pour la communication enseignant/classe et 26% pour la communication élève/élève).

éprouvent des difficultés à évaluer, manquent de moyens d'enseignement et d'une formation adéquate.

Ces remarques expriment vraisemblablement un certain désarroi, chez beaucoup d'enseignants, à se faire une idée claire de ce que devrait être l'enseignement de l'oral dans la classe de français. La relation que l'enseignement de l'oral entretient avec l'écrit, en particulier, est chargé d'ambigüités: l'oral représente-t-il un premier pas, une passerelle, vers l'écrit ? un outil au service de l'écrit ? une réalisation extérieure de l'écrit, comme dans la lecture à haute voix ? Ou forme-t-il un domaine autonome, qu'il s'agirait d'étudier pour lui-même ?

Comme on l'a vu, il existe aujourd'hui de nombreuses propositions didactiques, concrètes, qui devraient rendre possible un enseignement de l'oral. Au-delà de leurs différences — et à moins qu'on considère que la maîtrise de l'oral s'acquiert essentiellement en communiquant, à travers l'ensemble des disciplines scolaires —, toutes ces propositions montrent que **la constitution de l'oral en objet légitimé d'enseignement dans le contexte scolaire exigerait prioritairement**:

(1) de définir clairement ce qui, dans la nébuleuse sans fin et insaisissable des productions orales, **peut** et **doit** faire l'objet d'un apprentissage organisé (cf. Perrenoud, 1991, Schneuwly et al., 1996);

(2) de **constituer une didactique**, c'est-à-dire des procédures d'exercisation, de remédiation, d'évaluation, qui permettent de travailler l'objet de manière opératoire (Dolz et al., dans ce numéro).

Dans cette perspective, et comme semble aujourd'hui le suggérer la linguistique, **il n'est pas sûr que l'oral doive systématiquement être coupé de l'écrit**: dans nombre de nos activités quotidiennes, l'un ne s'appuie-t-il pas sur l'autre, et réciproquement ? Il n'est d'ailleurs pas certain non plus qu'une distinction entre ces deux ordres constitue la meilleure base pour l'élaboration d'un programme: d'autres entrées (types de discours, situation de communication, genres) seraient également envisageables et peut-être plus pertinentes...

Les pratiques et les représentations des enseignants, par leurs ambigüités mêmes, confirment d'une certaine manière **le caractère indissociable de l'oral et de l'écrit, au sein d'activités plus englobantes**. Certains formulent clairement l'idée d'une telle intégration:

> "J'aimerais un jour enseigner globalement tout ce qui concerne la langue maternelle, de faire par exemple uniquement l'expression à partir de l'expression

> orale, de l'expression écrite on passe à la grammaire, à la conjugaison, éventuellement à l'orthographe. Je n'en suis pas encore là, mais petit à petit j'essaie quand même de m'en approcher. (...) Je verrais ça plutôt dans une globalité."

Il ne faudrait pas, toutefois, que la relation soit — comme c'est encore trop souvent le cas aujourd'hui — à sens unique ! Il faudrait au contraire, après une première période où l'oral était quasi inexistant, une deuxième période où la primauté de l'oral a été largement proclamée, où les deux domaines ont été fortement séparés, mais sans que l'oral n'occupe jamais la place qu'on voulait lui attribuer, qu'on s'achemine **vers une intégration de l'oral et de l'écrit au service de l'expression**, chaque ordre conservant cependant ses spécificités.

Il est frappant de remarquer que cette évolution de l'oral comme objet d'enseignement correspond à l'évolution qu'on a observée dans le débat linguistique à son sujet. Ce débat n'est d'ailleurs pas clos, loin s'en faut !

Bibliographie

AUTHIER, J., A. MEUNIER (1972): "Norme, grammaticalité et niveaux de langue", *Langue française 16*, 49 - 62.

BAIN, D. (1991): "Problèmes psychopédagogiques de l'oral: les leçons d'une expérience", in: WIRTHNER, M. et al. [éds]: *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé, 95 - 125.

BERRENDONNER, A. (1982): *L'éternel grammairien. Etude du discours normatif*, Berne, Lang.

BESSON, M.-J., M.-R. GENOUD, B. LIPP, R. NUSSBAUM (1979): *Maîtrise du français: méthodologie pour l'enseignement primaire*, Lausanne, Office romand des éditions et du matériel scolaires.

DOLZ, J., J. DUFOUR, S. HALLER, B. SCHNEUWLY (1996): "La lecture à d'autres: un oral public à partir de l'écrit", *Tranel 25, 51-68.*

DUBOIS, J. (1965): *Grammaire structurale du français*, Paris, Larousse.

GRISAY, A. (1979): *50 situations de communication pour l'apprentissage de l'expression orale dans l'enseignement fondamental*, Liège, Université de Liège, Laboratoire de pédagogie expérimentale.

LAZURE, R. (1991): "Sur les "traces" de la didactique du français oral: critique du parcours des deux dernières décennies de recherche", *Etudes de linguistique appliquée 84*, 23-35.

MARTINET, A. (1970): *Eléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin.

PERRENOUD, Ph. (1991): "Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral", in: WIRTHNER, M. et al. [éds]: *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé, 15 - 40.

PEYTARD, J. (1970): "Oral et scriptural: deux ordres de situations et de descriptions linguistiques", *Langue française 6*, 35-47.

PEYTARD, J., E. GENOUVRIER (1970): *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse.

Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande (1972): Lausanne, Office romand des éditions et du matériel scolaires.

REICHLER-BEGUELIN, M.-J., M. DENERVAUD, J. JESPERSEN (1988): *Ecrire en français*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

RISPAIL, M. (1995): "Vers un métalangage de l'oral: qu'en disent les élèves?", in: BOUCHARD, R., J.-C. MEYER [éds]: *Les métalangages de la classe de français; Actes du 6ème colloque DFLM*, Lyon, Didactique du Français Langue Maternelle.

ROULET, E. (1991): "La pédagogie de l'oral en question(s)", in: WIRTHNER, M. et al. [éds]: *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé, 41 - 54.

SAUSSURE, F. de (1974): *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.

SCHNEUWLY, B. et al. (1996): *Enseigner l'oral: Premiers résultats d'une recherche en Suisse romande*, 22 pages, ronéotypé.

WALTER, H. (1988): *Le français dans tous les sens*, Paris, Laffont.

WILLEMS, D. (1990): "Synthèse de la Table ronde (I)", *Travaux de linguistique 21*, 47 - 50.

WIRTHNER, M., D. MARTIN, Ph. PERRENOUD [éds](1991): *Parole étouffée, parole libérée*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.

TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1996, 25, 51-68

La lecture à d'autres: un oral public à partir de l'écrit[1]

Joaquim DOLZ, Janine DUFOUR, Sylvie HALLER et Bernard SCHNEUWLY
FAPSE, Université de Genève
et Service du français, DIP, Genève

Cette contribution fait partie d'un projet plus large de recherche sur l'enseignement de l'oral. Dans le cadre de ce projet, nous étudions les possibilités d'organiser un enseignement systématique de l'expression orale à l'école primaire et secondaire. Plusieurs séquences didactiques relatives à des genres textuels oraux, tels que le débat régulé, la conférence et l'interview, sont en cours d'expérimentation actuellement.

Nous présenterons ici les premiers résultats d'une séquence didactique expérimentée avec des élèves de 4P (9-10 ans) sur la *lecture à d'autres* de contes, activité langagière dans laquelle les rapports entre écrit et oral, entre compréhension et production sont particulièrement complexes et entrelacés.

Le but de cette recherche est d'étudier la possibilité d'initier les élèves de l'école primaire à la *lecture à d'autres* d'un genre textuel particulier: le conte.

La *lecture à d'autres*, c'est-à-dire la lecture à haute voix destinée à communiquer un texte à un auditoire, constitue une activité langagière[2] particulière correspondant à des pratiques sociales ancrées dans la tradition et relativement ritualisées. Citons pour exemple la lecture de textes religieux dans le cadre des cultes, la lecture de discours politiques dans un forum, la lecture d'un exposé, d'une conférence, la lecture de textes littéraires... Dans ces situations, le lecteur joue le rôle de médiateur entre le texte et le public. Il est l'interprète du texte tout comme le musicien l'est d'un morceau musical. Pour être efficace, la *lecture à d'autres* doit remplir au moins trois conditions décrites par Falcoz-Vigne (1991): elle doit être *intelligible* pour un auditoire qui ne dispose pas devant les yeux du texte

[1] La recherche a été réalisée dans le cadre du projet FNRS 11-40505.94 "Elaboration et évaluation de séquences didactiques pour l'enseignement de l'expression orale (école primaire et secondaire)", dirigée par B. Schneuwly.

[2] Pour une définition de la notion d'activité langagière, structure de comportement orientée par un motif, voir Schneuwly, 1988, pp. 13-27.

écrit; elle doit être *expressive*[3] dans la manière de mettre le ton, quand il faut, où il faut, afin d'en faciliter l'intelligibilité; elle doit être *intelligente*, au sens où la compréhension du texte par le lecteur conditionne sa transmission.

Parmi les capacités à prendre en considération dans une activité comme la *lecture à d'autres*, vient au premier plan la représentation de la situation de communication et la nécessité de prendre en compte l'auditoire. A ce propos, la mise en scène de cette activité dans le cadre d'une pratique sociale avec tous ses rituels est importante: présence physique ou non de l'auditoire, placement du lecteur, adaptation de l'intensité de la voix à la situation matérielle de production, adaptation à un public qui n'est pas supposé connaître le conte lu, anticipation des effets à produire (non seulement être écouté et compris mais aussi charmer et intriguer l'auditoire). Dans ce type de lecture où, répétons-le, le lecteur joue un rôle social de médiateur (Privat et Reuter, 1991; Grossmann, 1996), celui-ci doit partager et mettre en valeur un texte écrit par autrui en le communiquant de vive voix au public. Ce faisant, le lecteur s'introduit dans le territoire de l'auteur fournissant une interprétation pour les auditeurs.

A un deuxième niveau, il faut considérer toutes les capacités qui concernent le repérage de l'organisation générale du texte ainsi que les différentes procédures phoniques et prosodiques (Buttet Sovilla, 1988; Léon, 1993) contribuant à contraster et démarquer les parties de cette organisation pour l'auditeur. Par exemple, dans le cas de la lecture d'un conte particulier, sa compréhension, le dégagement de sa trame, le repérage des types de discours qui s'entrecroisent (la narration, le discours en situation des dialogues et le discours des commentaires et des évaluations de l'auteur), ainsi que la distinction des plans des séquences narratives (les implications de premier plan et d'arrière-plan des épisodes narratifs) doivent être identifiés lors de la réception et lors du traitement de l'écrit pour ensuite être manifestés lors de la production orale pour aider l'auditoire à comprendre le texte. Les habiletés relatives aux variations de l'intonation expressive en général et l'aménagement des pauses (Fillol et Mouchon, 1977; Lebre-Peytard, 1990) sont fondamentales dans le marquage de la structure du conte à l'oral.

[3] Dans cet article, le terme "lecture expressive" n'est pas utilisé au sens d'"expression de soi" mais pour insister sur les procédures de mise en évidence de ce que le lecteur juge important pour la compréhension du texte par autrui.

A un troisième niveau se situent les capacités associées généralement au déchiffrage qui concernent aussi bien la connaissance du multi-système de l'écrit, l'automatisation des opérations de bas niveau et la fluidité lors de l'oralisation. Si ces mécanismes ne sont pas encore en place, la *lecture à d'autres* est compromise et source de découragement.

Dans l'institution scolaire, maîtres et élèves sont fréquemment confrontés à la *lecture à d'autres* dans des situations de communication telles que la lecture de consignes, de problèmes, d'exposés, de récits, de poèmes, de textes de théâtre, de contes... à l'intention de la classe, à l'intention d'autres élèves de l'école ou des parents. Cependant la *lecture à d'autres dans le cadre de situations de communication précises* est rarement enseignée.

Enseignement de la lecture et lecture à haute voix ont été souvent confondus (de Pietro et Wirthner, 1996). L'oralisation individuelle d'un texte écrit ou sa pratique à tour de rôle restent encore largement répandues pour évaluer les capacités de lecture. A partir des années 80, des auteurs comme Johnson (1982) et Standal (1982) critiquent la lecture à haute voix "décontextualisée" et "à tour de rôle" non seulement comme moyen d'évaluation des progrès dans la compréhension -l'énergie à bien oraliser un texte aboutissant souvent à une négligence du sens- mais aussi comme pratique dominante lors de l'apprentissage. Les élèves se concentrent sur le déchiffrage des mots au détriment de la compréhension et de la communication du texte. La timidité et l'anxiété modifient considérablement les performances du lecteur. La plupart du temps, il n'y pas de préparation, ni d'enseignement avant et durant la lecture. Ces critiques de la pratique traditionnelle de la lecture à haute voix sont tout à fait pertinentes. Il est donc important de distinguer ces types de lecture à haute voix de celle que nous appelons *lecture à d'autres*, à savoir communiquer un texte écrit à un véritable auditoire.

La *lecture à d'autres* comprend en général trois dimensions nettement distinctes: la compréhension du sens du texte, l'analyse du texte du point de vue de sa structure discursive (dialogue vs narration; arrière-plan vs premier plan, etc.) et syntaxique (construction des phrases), ainsi que la performance en présence du public, à savoir l'oralisation de l'écrit proprement dite. Un lecteur expert peut réaliser simultanément ces trois dimensions suite à une automatisation très poussée des différentes opérations en jeu et de capacités d'anticipation très développées de lecture. Du point de vue didactique, pour rendre la *lecture à d'autres* accessible à de jeunes élèves, il est souhaitable d'aborder les trois dimensions

successivement, comme nous l'illustrerons ci-dessous pour la lecture d'un conte. Cette sériation des activités dans une séquence didactique est importante. Elle facilite la prise de conscience des différentes dimensions à prendre en compte lors de la préparation, fournit des outils pour analyser et préparer le texte et soutient ainsi la performance lors de la réalisation finale.

A la différence de la lecture d'un conte "pour soi", sans visée communicationnelle vers un public, la lecture d'un conte "à d'autres" ne peut se satisfaire de la seule activité de prise de sens. A celle-ci s'ajoute tout un travail de préparation et d'analyse du texte, en vue de sa lecture expressive. Il porte sur le déchiffrage proprement dit — y compris l'articulation des mots —, sur le repérage des constituants syntaxiques de la phrase correspondant aux groupes rythmiques, sur l'organisation générale du texte avec les différentes parties et niveaux énonciatifs, sur le rôle du marquage prosodique. La préparation implique également l'écoute-analyse d'enregistrements authentiques (Lebre-Peytard, 1990) comme forme d'entraînement à la compréhension et à la production de la *lecture à d'autres*. Ensuite seulement, vient la performance, c'est-à-dire la lecture du conte choisi devant un public présent ou devant un microphone. Lors de cette troisième phase, ce n'est pas seulement le conte qui est donné à entendre à l'auditoire: le lecteur présente aussi au public sa manière de lire le texte, de le mettre en lumière. L'efficacité exige alors une grande netteté de l'articulation, une hauteur de la voix plus élevée, une certaine variété dans le débit, une utilisation de l'intonation et de l'accentuation dans diverses fonctions démarcatives, emphatiques et différenciatives, ainsi que l'aménagement de pauses qui transforment un texte écrit en parole et facilitent l'écoute du public.

Nous faisons donc l'hypothèse que le retour sur le texte pour en préparer une *lecture à d'autres* avec une centration sur les dimensions qui contribuent à transformer l'écrit en parole incarnée — articulation, marquage des groupes rythmiques, gestion de la respiration, marquage des fins de phrases, pauses, variations du débit, intonation expressive des dialogues et marquage des plans du texte — fournit les conditions qui rendent possible l'apprentissage de ce type d'activité langagière.

Méthodologie

Dispositif d'observation

En l'absence de références dans l'étude des activités de *lectures à d'autres*, aussi bien en ce qui concerne les performances des élèves que les démarches d'enseignement, nous avons opté pour un dispositif très léger d'observation d'une intervention en classe selon un schéma pré-test et post-test, sans groupe de contrôle. L'absence de groupe témoin se justifie dans le cadre de cette première exploration: il s'agissait d'éviter de placer deux fois des élèves de 9-10 ans, qui ne sont pas encore familiarisés avec cette activité difficile et complexe, dans une situation décourageante peu propice à leur investissement de la lecture en public. On ne peut donc pas distinguer les effets dus à la simple répétition de la tâche, les élèves relisant leur conte, de ceux dus à l'enseignement de la lecture expressive et au travail de préparation qui en découle. Les résultats obtenus devront donc être interprétés avec prudence, notamment en ce qui concerne les effets attribuables au seul enseignement. Nous les discuterons plutôt comme de premières données qui nous indiquent les potentialités des élèves à cet âge de développer leur capacité de *lectures à d'autres* en vue de mieux cibler l'intervention didactique.

Le dispositif mis sur pied se présente comme suit. Lors du *pré-test* les élèves, par équipes de 3 ou 4, lisent un conte africain à leurs camarades. Trois contes africains[4] ont ainsi été présentés aux autres élèves de la classe et enregistrés. L'enregistrement et l'analyse de ces présentations servent à dégager les principaux problèmes rencontrés par les élèves avant l'enseignement. Une *séquence didactique* dont les principales étapes sont présentées ci-dessous a été réalisée dans les classes et constitue le facteur mis à l'épreuve dans cette recherche. Lors du *post-test*, les mêmes élèves lisent les mêmes contes avec la consigne d'enregistrer une cassette qui pourrait être écoutée par des élèves d'autres classes. Il s'agit toujours de lire à d'autres, mais la situation est différente puisque le destinataire n'est pas présent. Ces derniers enregistrements sont analysés et comparés avec ceux du pré-test.

Séquence didactique

Une séquence didactique a été élaborée pour apprendre aux élèves à gérer consciemment leur lecture publique d'un conte. Les élèves acquièrent

[4] *Le bûcheron et l'arbre* et *Le chasseur, le boa et le lièvre* de R. Soupault et P. Soupault (1985), *Ti-Tête et Ti-Corps* de H. Gougaud (1992).

progressivement une technique qui leur sera utile dans de nombreuses activités scolaires où apparaît la lecture d'un texte devant la classe: présentation d'une production personnelle, du travail d'un groupe, lecture d'un document lors d'un exposé, d'une conférence. Le choix des contes obéit à une visée interculturelle et d'ouverture au monde. C'est ainsi que sont travaillés des contes d'Australie, d'Afrique, d'Amérique et du Japon. Le travail est introduit par l'écoute d'un conte australien. Les élèves sont informés d'un projet: ils s'exerceront à lire des contes de différents pays à haute voix. Ils iront lire l'un de ces contes à des camarades d'autres classes.

Après le travail du pré-test, six modules d'enseignement concernant les principales composantes de la lecture de contes à d'autres se succèdent.

1) *Ecoute et lecture d'une légende pour repérer ses parties:* lors d'un travail où alternent écoute et lecture silencieuse, les élèves découvrent un conte présenté sous la forme d'un scénario -récitant et personnages. La trame du texte est dégagée.

2) *Intonation expressive des dialogues:* à partir de l'écoute de répliques enregistrées, les élèvent recherchent les sentiments et les intentions des personnages. Ils interprètent ensuite eux-mêmes d'autres passages, en utilisant notamment l'accent d'insistance.

3) *Travail de quelques aspects techniques de la lecture à haute voix:* après l'écoute dirigée de passages enregistrés présentant volontairement des défauts de lecture caractéristiques, les élèves exercent différents points techniques: le rythme, la respiration, les pauses, le débit, l'articulation, la tenue de la voix en fin de phrase. Ils s'habituent à annoter leur texte selon un code discuté avec l'enseignant. A la fin de ce module, par demi-groupes, la classe présente une lecture expressive d'un conte à deux autres classes. Des groupes successifs de trois élèves lisent et interprètent les rôles des personnages et du narrateur. Cette activité intermédiaire a été conçue à la fois pour motiver les élèves par une situation de communication authentique et leur permettre d'actualiser les apprentissages des trois premiers modules.

4) *Mise en évidence des différents plans d'un conte:* les élèves s'exercent à repérer les changements de plans entre la narration (arrière-plan statique du conte et suite dynamique des événements) et le discours (dialogues, commentaires) et à en tenir compte dans leur lecture à haute voix.

5) *Travail d'écoute et de compréhension d'un nouveau conte:* ce travail porte sur un conte enregistré dont les élèves ne possèdent pas le texte. Ils disposent d'une feuille d'écoute pour vérifier la compréhension générale du conte. Cette activité est suivie d'une discussion relative aux stratégies du lecteur pour faciliter la compréhension du conte et retenir l'attention des auditeurs.

6) *Repérage des dialogues*: les élèves repèrent les parties dialoguées dans des extraits de la version écrite du conte écouté dans l'atelier 5. Ponctuation et verbes déclaratifs sont mis en évidence pour faciliter une interprétation distincte entre les parties narratives et les parties dialoguées. Le même travail se fait dans les textes des contes africains qui devront être lus dans le post-test, chaque élève annotant son texte.

Population

84 élèves de 4 classes de 4e primaire (9-10 ans) ont participé à la recherche. Les enregistrements des productions du pré-test et du post-test d'un échantillon aléatoire de 25 élèves issus de ces classes ont été retenus pour une première analyse. Parmi ces enregistrements, 8 ont donné lieu à une analyse qualitative plus approfondie.

Méthode d'analyse

Comme nous venons de l'évoquer, les enregistrements du pré-test et du post-test ont été soumis à deux types d'analyse complémentaires:

a) analyse globale en fonction de 9 critères;
b) analyse qualitative des faits saillants des productions.

a) Analyse globale en fonction de 9 critères

Les 2 enregistrements de *chaque* enfant sont globalement évalués selon 9 catégories correspondant aux principaux objectifs visés dans la séquence didactique. Pour chaque critère, chaque élève est situé sur une échelle à trois niveaux: (-) problèmes systématiques — (0) problèmes locaux — (+) réalisation satisfaisante pour l'auditeur. Les critères utilisés sont les suivants:

i. Critères liés au déchiffrage
   1. *Fluidité de la lecture*: les indicateurs de difficultés concernant ce critère sont notamment les accrochages lors de la lecture d'un mot, les reprises, les hésitations lors de la lecture, mais plus encore une tendance à "marteler" les syllabes des mots, à avancer dans la

lecture en reconnaissant et prononçant syllabe par syllabe, donnant l'impression que les mots ne sont pas réellement compris. Notons que ce dernier phénomène peut arriver aussi bien avec les mots d'usage peu fréquent qu'avec des mots connus.

2. *Articulation des mots:* il s'agit ici surtout de l'articulation des finales des mots (erreurs fréquentes: [sɑ̃blab] pour /semblable/, [mɔ̃t] pour /montre/).

ii. Critères liés à la mise en évidence des constituants syntaxiques de la phrase

3. *Groupes rythmiques:* toute lecture à haute voix découpe le texte en groupes rythmiques séparés par des micro-pauses et/ou des accents toniques en délimitant, en général, les constituants syntaxiques de la phrase. Lors de l'écoute sera observé le respect du découpage en fonction de la structure syntaxique de la phrase.

4. *Respiration:* du fait qu'elle introduit nécessairement une pause d'une certaine durée, la respiration découpe également le texte; idéalement, ceci se fait à des endroits délimitant des constituants syntaxiques hiérarchiquement relativement élevés. La respiration forme ainsi potentiellement (ou tendanciellement) des groupes rythmiques d'un ordre supérieur, sans qu'une telle règle puisse cependant être respectée systématiquement.

5. *Fin de phrase:* le marquage des fins de phrase par une intonation particulière (en général descendante, mais aussi montante pour créer des effets particuliers) constitue un autre moyen pour rendre audible la structure phrastique du texte.

iii. Critères liés au plan du texte

6. *Pauses:* les observables sont les silences servant à marquer le passage d'une partie à l'autre du texte.

7. *Variation du débit:* entre parties du texte ou à l'intérieur des parties, la variation du débit peut être utilisée pour mettre en évidence l'organisation sémantique du texte.

8. *Intonation expressive:* seront observés les changements d'intonation expressive dans les dialogues en fonction des personnages qui parlent et selon leur état psychologique (colère, peur, etc.).

9. *Autres formes de marquage du plan:* il sera observé si les élèves marquent par d'autres moyens, comme la hauteur, l'intensité, la

"couleur" de la voix, l'organisation sémantique du texte comme par exemple l'alternance des parties dialoguées et narratives, la narration *vs* les commentaires, l'arrière-plan *vs* les événements principaux.

b) Analyse qualitative des faits saillants de la production

Cette deuxième analyse, plus qualitative, n'a porté que sur 8 enfants. La procédure était la suivante: 3 évaluateurs indépendants notent, sur une feuille comportant le texte lu en large interligne et avec des espaces importants entre les mots, tous les faits saillants de la lecture. Ils transcrivent ainsi, selon un code défini, des phénomènes comme: pause, absence de pause, descente, montée, insistance sur un mot, syllabation de mots, respiration, liaison entre les mots, absence de liaison, prononciation particulière, hésitations, reprises, accrochages, changement de plan, expressivité de la voix. Les trois "transcriptions" sont ensuite comparées et une version unique est construite. Les observations ainsi recueillies sont exhaustives et analytiques par rapport à celles de l'observation précédente qui sont globales et intuitives, sur la base de critères relativement larges.

Les résultats exposés ci-dessous synthétisent les observations faites à travers les deux modes d'analyse. Dans la première partie, le tableau synthétique des principaux résultats de l'analyse critériée est explicité et commenté. Dans la deuxième partie, ces premiers résultats sont nuancés et illustrés à travers 4 portraits de lecteurs dans le pré- et le post-test.

Résultats

Analyse critériée quantitative

Le tableau 1 présente les résultats de l'écoute critériée des 25 enregistrements effectués en situation de pré-test et de post-test.

	Pré-test			Post-test		
	-	0	+	-	0	+
1. Fluidité de la lecture	13	8	4	2	14	9
2. Articulation des mots	3	4	18	2	2	21
3. Groupes rythmiques	12	5	8	1	5	19
4. Respiration	9	5	11	0	6	19
5. Marquage fin de phrase	5	10	10	0	9	16
6. Pauses	24	0	1	15	6	4
7. Variation du débit	5	10	10	0	2	23
8. Intonation expressive	8	7	10	0	2	23
9. Autres marquages du plan	18	4	3	2	7	16

Tableau 1: Résultats de l'écoute critériée de 25 enfants lisant un extrait de texte en pré- et post-test. -: problèmes systématiques; 0: problèmes locaux; +: réalisation satisfaisante.

La *fluidité générale*, observée en fonction de l'aisance dans l'oralisation, de l'absence de reprises et d'hésitations, et l'habileté à transformer l'écrit en parole incarnée, est problématique dans 13 cas et moyenne dans 8 cas. Certains enfants ont tendance à *marteler les syllabes* de certains mots. Ils donnent alors l'impression de ne comprendre ni les mots qu'ils lisent, ni les contenus des constituants de la phrase correspondant aux groupes rythmiques. Ce phénomène peut arriver aussi bien avec les mots d'usage peu fréquent (par exemple, *établissement, miséricordieux, hammam...*)[5] qu'avec des mots connus des enfants. On peut considérer qu'à cet âge et dans une première approche, même si les élèves avaient la consigne de préparer le texte préalablement, il est normal qu'ils ne soient pas d'emblée plus performants[6]. Dans le post-test, seuls 2 élèves sur 13 qui avaient des hésitations et qui répétaient des mots, continuent à le faire de manière systématique. Il s'agit d'élèves qui doivent encore progresser dans l'appropriation des automatismes de bas niveau.

L'*articulation des finales des mots* (exemple, semblable, ...) est assez bien réussie. Seulement 7 élèves sur 25 s'y achoppent, dont 3 systématiquement. Comme 18 élèves n'avaient pas de difficulté dans ce domaine, les progrès à ce niveau-là concernent uniquement 3 élèves.

Au niveau de la phrase, les principales difficultés observées concernent essentiellement les *groupes rythmiques*. 12 élèves sur les 25 observés cassent des constituants syntaxiques fondamentaux: coupure des expansions des syntagmes nominaux et verbaux, séparation du déterminant et du nom ou de l'auxiliaire et du verbe, notamment. Une partie des élèves (5) présente des difficultés plus ponctuelles au niveau de la délimitation des structures syntaxiques. Dans le post-test, un seul élève présente encore des difficultés massives dans la délimitation des groupes, cinq autres continuent à avoir des difficultés ponctuelles sans que la compréhension générale du conte soit compromise pour les auditeurs. Soulignons que 11 élèves sur 17 ayant des difficultés pour former des groupes rythmiques au pré-test, rythment correctement le texte et ne martèlent plus "syllabiquement" les mots.

---

[5] Il faut remarquer que, contrairement à ce qu'on pourrait imaginer, lors de la préparation en groupe des lectures, les élèves ne se posent pas de questions de compréhension sur les textes. En tout cas, ils n'ont pas demandé d'explications aux enseignants.

[6] La préparation de lectures du pré-test par les élèves à l'intérieur de leur groupe s'est faite sans la supervision de l'enseignant. Non conscients des difficultés liées à la lecture expressive, beaucoup d'élèves se sont contentés d'un travail extrêmement superficiel.

La *respiration* est mal gérée par 17 élèves sur 25. Fréquemment ces élèves respirent à l'intérieur des constituants syntaxiques, phénomène qui accentue la perception de l'éclatement de la phrase. Dans le post-test, l'amélioration du contrôle de la respiration va de pair avec les progrès relevés pour les groupes rythmiques et on peut supposer que ces deux composantes sont étroitement liées, le travail effectué sur le plan rythmique entraînant des progrès dans la gestion de la respiration.

Dans le pré-test, le *marquage des fins de phrase* est moyennement réussi. Certains enfants ne baissent pas la voix au point et donnent une intonation montante. Ce phénomène correspond parfois à un doute de l'enfant concernant sa manière de lire. Certains élèves enchaînent deux phrases sans respecter la délimitation créée par le point. Une tendance inverse consiste à trop baisser la voix, la fin du dernier mot devenant inaudible. Pour la fin des phrases, tous les élèves atteignent un niveau acceptable après la séquence didactique, 6 élèves s'améliorent même nettement par rapport aux réalisations du pré-test.

Si l'on examine le *marquage par des pauses* des parties du texte lu, on est frappé par la difficulté des élèves à ménager des moments de silence. Dans le pré-test, seul un élève du groupe, certainement le lecteur le plus avancé, s'arrête pour mettre en évidence les parties du texte, laissant à l'auditeur le temps pour assimiler ce qui vient d'être lu et pour faire des hypothèses quant à la suite du conte. Cette difficulté, qui est la plus répandue, suppose évidement une bonne connaissance préalable du contenu de l'histoire lue et de sa construction. On a, en plus, le sentiment que les élèves croient qu'un bon lecteur doit enchaîner les phrases les unes après les autres sans se permettre le moindre temps de silence. Dans le post-test l'aménagement de pauses entre les différentes parties de la trame des contes reste encore problématique. La prise de conscience de la nécessité de ménager des temps de silence relatifs n'est pas suffisante pour qu'ensuite les jeunes lecteurs s'arrêtent dans leur présentation.

En ce qui concerne le *débit*, 15 élèves sur 25 présentent des difficultés à ce niveau, 10 élèves arrivent quand même à varier la vitesse de leur lecture avec des accélérations et décélérations selon les passages du conte. Dans le post-test, de nettes améliorations apparaissent au niveau du débit: un ralentissement bienvenu chez les élèves qui lisaient trop vite et une apparition de variations du débit pour ceux qui lisaient de manière monotone. C'est pour cet observable que le plus grand nombre d'élèves ont progressé: 23 sur 25 gèrent agréablement leur débit.

Les changements d'*intonation expressive* dans les dialogues, c'est-à-dire selon les personnages qui parlent et selon les propos tenus, supposent une bonne compréhension psychologique des situations (intentions, sentiments des personnages, variation de ces sentiments en fonction des actions) et un recours constant à l'imagination. Il s'agit de donner une épaisseur aux personnages. 10 élèves sur 25 arrivent à interpréter les personnages de manière étonnamment vivante déjà dans le pré-test. Dans le post-test, tous les élèves ont progressé. Les 15 qui n'interprétaient pas les dialogues ou qui le faisaient seulement dans certains fragments du texte lu, modifient au moins partiellement la manière de faire parler les personnages. Ceux qui entraient déjà dans leur rôle, après le travail réalisé, essaient de jouer des nuances de la personnalité des protagonistes et montrent qu'ils ont du plaisir à jouer cette représentation devant l'auditoire.

Au niveau de l'organisation sémantique du texte, nous avons voulu observer la capacité des enfants à mettre en évidence les différents *plans des contes*, l'alternance entre les parties narratives *vs* les parties dialoguées, la narration *vs* les commentaires, l'arrière-plan *vs* la focalisation des principaux événements de l'histoire racontée. Ici ce ne sont pas tant les pauses qui entrent en ligne de compte que les variations de vitesse, de hauteur, d'intensité, de "couleur" de la voix. La mise en oeuvre de ces différents moyens met le texte en lumière et permet au lecteur d'orienter le public vers une interprétation. Ce travail, très subtil, suppose une bonne compréhension préalable du texte, une bonne capacité de décentration et surtout de l'imagination. C'est une mise en scène auditive qu'au départ les élèves ignorent et que seulement 3 des élèves observés réalisent. Plutôt que de parler des difficultés des 22 autres, il est surprenant que ces 3 élèves si jeunes se soient appropriés cette technique subtile, probablement par effet d'imitation de lectures de contes entendues en classe ou ailleurs. Dans le post-test, les tendances observées avant l'enseignement s'inversent. 16 élèves atteignent de bons résultats: les dialogues sont bien distincts de la partie narrative, les commentaires sont lus avec une intonation qui les démarque aussi bien de la situation initiale que de la complication et de la suite des événements qui font avancer le conte.

Analyse qualitative des faits saillants des 8 productions

Cette image, globalement positive, qui met en évidence des potentialités assez importantes de développement des capacités de lecture à d'autres, peut et doit être nuancée par des données plus qualitatives que nous

présentons sous forme de 4 portraits significatifs de l'ensemble des enfants observés en détail.

• Louis: un bon lecteur devient excellent

Dès la première lecture, Louis lit l'extrait du conte avec une aisance certaine, crée des groupes rythmiques correspondant aux constituants principaux de la phrase, distingue à plusieurs occasions les voix du dialogue, sépare parfois les parties par une pause. Tout se passe pourtant chez lui comme si ce potentiel présent n'était pas contrôlé et utilisé systématiquement jusqu'au bout. Les transitions entre parties narratives et dialoguées ne sont pas toujours marquées par un changement de voix ou une pause; des groupes rythmiques sont formés qui coupent les constituants de base; deux phrases très complexes sont mal segmentées en groupes rythmiques, par la respiration et l'intonation; deux fois, deux phrases se suivant sont mal délimitées; à cela s'ajoutent des accrochages, hésitations, oublis de mots, absences de liaisons. La deuxième lecture apparaît comme une utilisation presque optimale du potentiel présent au pré-test. Les registres de voix sont à la fois plus variés et plus systématiquement mis en oeuvre pour distinguer les personnages et leurs sentiments: voix mystérieuse, plaintive, interrogative, explicative alternent, montrant ainsi acoustiquement des états psychologiques divers. Les structures syntaxiques complexes sont explicitées par les divers moyens à disposition du lecteur. Non seulement les liaisons obligatoires sont réalisées, mais Louis cède parfois à la tentation de la surnorme en réalisant toutes celles qui sont facultatives. A cela s'ajoute une subtile mise en évidence de la structure sémantique du texte, aussi bien au niveau de mots soulignés par un accent d'insistance qu'au niveau de listes descriptives de mots, énumérées et closes par de fines variations d'intensité de voix.

Exemple 1

Pré-test: *[Voix normale]* Un soir, comme il chantait tout seul, *[martelé]* a-ssis-contre-un-arbre *[se corrige]* contre un vieux mur: *[continue sans changement de voix]* "Ti-Tête, où est Ti-Tête, où s'est perdue Ti-Tête ?", *[continue sans changement de voix et pause]* quelqu'un lui dit.

Post-test:*[Voix douce et mystérieuse]* Un soir, *[sans interruption jusqu'aux deux points]* comme il chantait tout seul, assis contre un vieux mur: *[voix plaintive]*"Ti-Tête, où est Ti-Tête, où s'est perdue Ti-Tête ?", *[voix douce et mystérieuse du début]* quelqu'un lui dit.

Exemple 2

Pré-test: Tous l'écoutèrent, les femmes, les enfants, *[continue sur le même ton énumératif]* et les oiseaux aussi, *[accrochage]* de *[correction]* dans les *[ton montant]* feuillages.*[enchaînemenet immédiat sans pause; lecture sans emphase]* Même les chiens se turent.

Post-test: Tous l'écoutèrent, *[ajout de l'enfant qui continue normalement]* les hommes, les femmes, les enfants *[petite pause]* et les oiseaux *[ton clairement montant]* aussi, *[sans changement de hauteur du ton]* dans les feuillages. *[pause]* Même les chiens*[fortement accentué]* se turent.

• Eddy: d'une lecture hachée à une lecture fluide correcte

Lors de sa première lecture, Eddy a de grosses difficultés. De très nombreuses pauses et parfois même des respirations découpent des constituants syntaxiques très fortement liés: déterminant et nom, nom et adjectif, locution adverbiale, auxiliaire et verbe, sujet pronominal et verbe. A de nombreux endroits, chaque syllabe est accentuée comme si le déchiffrage se faisait à ce niveau et que le sens même du mot était inaccessible. Les mots inhabituels comme *rassasiés, hammam, établissement* ou *miséricordieux* sont déchiffrés péniblement et même des syntagmes comme *vieille mendiante* ou *il attendit* posent problème à certains moments. A de nombreux endroits, Eddy termine sa phrase par une montée qui ne peut guère être interprétée autrement que comme une expression de doute. On ne s'étonnera pas, dans ces conditions, de l'absence presque totale de marquage du plan du texte et d'intonation expressive liée aux personnages. Les changements qu'on peut observer dans le post-test sont considérables. On peut constater, à divers moments, que Eddy marque par une pause le passage d'une partie à une autre. Mais surtout, le martèlement syllabique a presque complètement disparu; les accrochages sur des mots, sauf les plus difficiles, sont devenus rares; les groupes rythmiques scandant le texte correspondent à quelques exceptions près à la structure syntaxique de la phrase qui devient ainsi beaucoup plus compréhensible. Des erreurs subsistent, la lecture est très monotone, le texte est lu sans relief, mais le débit est devenu régulier et fluide.

Exemple 3

Pré-test:*[Lu d'une seule traite, accentuation de chaque syllabe dans presque toute la phrase]* Aussitôt le plat *[pause]* se remplit *[pause]* de couscous et de *[intonation fin de phrase]* et il *[e final prononcé]* mangèrent jusqu'à *[respiration]* ce qu'ils soient *[intonation montante de doute]* [rasasje]

Post-test:*[Lecture assez monotone]* Aussitôt *[petite pause]* le plat se remplit de couscous et de viande *[petite pause]* et ils mangèrent jusqu'à ce qu'ils *[pause]* soient rassasiés.

Exemple 4

Pré-test: Le lendemain *[pause, puis d'une seule traite]* matin il prit *[pause]* sa hache et se rendit *[pause]* dans la *[pause]* forêt pour *[pause]* couper l'arbre.

Post-test: Le lendemain matin *[pause]* il prit sa hache et se rendit *[pause]* dans la forêt pour *[pause]* couper l'arbre.

• Marie: des progrès payés par des erreurs

La première lecture de Marie est correcte, mais caractérisée par un certain nombre d'hésitations devant des mots et des expressions. Les parties sont peu marquées et les dialogues, à quelques exceptions près, peu distingués des parties narratives. Marie utilise en certaines occasions des intonations descendantes qui paraissent déplacées, et néglige le marquage de la structure de phrases complexes là où il serait nécessaire. On note peu de différences dans le post-test. La lecture reste globalement monotone et le marquage des parties et des voix reste très discret. Trois changements intéressants sont néanmoins à signaler: diminution des hésitations; disparition presque complète des chutes intonatives inutiles; interprétation adéquate des formules magiques qui sont prononcées avec la voix mystérieuse qui leur sied. Curieusement de nouveaux problèmes de lecture surviennent et qui n'apparaissaient pas dans le pré-test: un accrochage sur un ou deux mots; une courbe mélodique ascendante inopportune au milieu d'une phrase; quelques hésitations nouvelles en des endroits inattendus. Une analyse plus approfondie révèle que ces problèmes de performance locale apparaissent précisément à des moments où Marie essaye de mettre en relief certains mots ou de marquer une formule magique par une voix particulière. Visiblement, l'attention soutenue que lui demandent ces nouvelles réalisations en lecture se paie par une inattention à d'autres niveaux de la lecture qui ne sont, chez elle, pas encore suffisamment automatisés.

Exemple 5

Pré-test: La bourse se *[répète, accrochage]* se gonfla de pièces d'or.
Post-test: La bourse *[avec emphase]* se gonfla de pièces *[intonation montante, comme un doute]* d'or.

• Valérie — toujours plus vite

La lecture de Valérie est d'emblée assez bonne. Elle marque les dialogues par des pauses et des changements de voix, différencie les personnages et exprime leurs sentiments. Il y a des accrochages de temps en temps et dans quelques rares cas, les groupes rythmiques ne sont pas placés parfaitement ou la lecture apparaît un peu hachée. Le très bon débit et la mise en relief du texte produisent une écoute agréable. Curieusement, l'analyse du post-test ne montre aucun progrès. Au contraire, on a l'impression d'une accélération de la lecture. Elle se manifeste en un nombre plus grand d'accrochages, d'erreurs de lecture, de pauses et surtout de respirations parfois curieusement placées, de liaisons consonantiques non respectées.

Parfois Valérie semble s'essouffler. Tout se passe comme s'il y avait une consigne implicite qui imposerait la rapidité de la lecture comme critère d'excellence. Notons tout de même que Valérie marque la structure textuelle tout aussi bien que dans le pré-test, mais pas mieux.

Exemple 6

Pré-test: Je ne peux plus te lâcher ni à plus forte *[respiration lors de changement de ligne]* raison t'indiquer le charme. Je vais te manger pour [apeze] ma faim et celle de mes petits.

Post-test: Je ne peux plus te lâcher ni à plus forte *[pause]* raison t'indiquer le *[intonation montante]* charme *[pause de 3'']*. Je vais te manger pour apaiser ma *[intonation fin de phrase]* faim *[pause]* et celle de mes petits.

En guise de conclusion

A partir de cette première exploration, il serait prématuré d'établir des conclusions définitives concernant les effets de la séquence didactique sur la *lecture à d'autres*. Les résultats sont cependant encourageants. Le travail sur la *lecture à d'autres*, le retour sur le texte pour préparer l'oralisation semblent possibles et relativement efficaces en 4P. Certaines capacités peuvent être aisément transformées, tandis que le travail sur d'autres semble encore prématuré. A partir de ces observations, de nouvelles pistes de travail en classe sont à explorer, l'enjeu étant de trouver des outils didactiques opératoires.

Tout d'abord, les productions initiales des élèves de 4P montrent que s'il y a une préparation du texte, les problèmes associés à la fluidité et à l'articulation des mots sont peu fréquents. On a ainsi la possibilité d'aller de l'avant pour des problèmes plus complexes.

Parmi ces problèmes, nous relevons celui de la constitution des groupes rythmiques et des groupes de souffle (segmentation orale) en contradiction avec les structures syntaxiques. Il s'agit là d'une dimension de l'oralisation du texte écrit qui se trouve de toute évidence dans la zone de proche développement des élèves ayant participé à l'expérience. La majorité de ceux-ci profitent donc pleinement des outils fournis par la séquence didactique. Du point de vue quantitatif, on constate en effet des progrès généralisés ainsi que des changements qualitatifs importants chez des élèves comme Eddy et Marie pour lesquels cette dimension constituait un obstacle dans la communication du conte.

Le travail sur le niveau textuel est visiblement plus complexe, les effets de la séquence moins probants, mais néanmoins présents: les élèves commencent à différencier les dialogues des parties narratives; on constate

même un début d'interprétation des dialogues des personnages et une certaine emphase pour mettre en évidence les parties de la structure sémantique du texte. Les progrès quantitatifs à ce niveau ne doivent pas cacher que pour certains élèves, ces dimensions sont encore difficilement accessibles ou, si elles le sont, c'est au prix de certaines régressions comme dans le cas de Marie.

De manière générale, après l'enseignement, la majorité des élèves continue à ne pas indiquer le découpage entre les grandes parties du conte par des pauses. Dans la mesure où on maintient le travail sur cet aspect lié au plan du texte, on doit trouver des moyens meilleurs que ceux proposés dans la séquence didactique pour le guidage des temps de silence et, ceci, grâce à des annotations dans le texte. On pourrait imaginer une vérification plus rigoureuse de ces annotations par le maître et des échanges permettant d'en comprendre les fonctions dans l'interaction avec l'auditoire.

Concernant la méthodologie, les critères d'analyse des phénomènes intonatifs nous semblent encore insuffisants et devraient être améliorés par d'autres études. De nombreuses questions subsistent également sur la pertinence d'enseigner à l'école certaines variations intonatives afin que l'élève progresse dans la *lecture à d'autres*.

Dans cette première exploration de la *lecture à d'autres*, nous avons essayé de travailler simultanément en tenant compte à la fois d'une première caractérisation de cette activité langagière, des capacités des jeunes lecteurs en cours d'acquisition et une élaboration de moyens d'intervention didactiques qui pourraient faciliter cet apprentissage. Malgré la complexité du paradigme choisi pour la recherche, les premiers résultats semblent indiquer que la voie ouverte est prometteuse.

Bibliographie

BUTTET SOVILLA, J. (1988): *Intonation et syntaxe*, Lausanne, Payot.

DE PIETRO, J.-F., M. WIRTHNER (1996): Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français, *TRANEL, 25*, 29-49.

FALCOZ-VIGNE, D. (1991): "Modes et stratégies d'évaluation de la lecture", in: BENTOLILA, A. (éd.): *Les entretiens Nathan sur la lecture*, Paris, Nathan, 159-178.

FILLOL, F., J. MOUCHON (1977): "Les éléments organisateurs du récit oral", *Pratiques, 17*, 100-127.

GIASSON, J., J. THERIAULT (1989): *Apprentissage et enseignement de la lecture*, Ville-Marie, Montréal.

GOUGAUD, H. (1992): *L'arbre d'amour et de sagesse. Contes du monde entier*, Paris, Seuil.

GROSSMANN, F. (1996): *Enfances de la lecture: Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*, Berne, Lang.

JOHNSON, J.L. (1982): "Rx for Round Robin Oral Reading", *Reading Horizons, 22(3)*, 201-204.

LEBRE-PEYTARD, M. (1990): *Situations d'oral. Documents authentiques: analyse et utilisation*, Paris, CLE International.

LEON, P.R. (1993): *Précis de phonostylistique: parole et expressivité*, Paris, Nathan.

PRIVAT, J.-M., Y. REUTER (1991): *Lectures et médiations culturelles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

SCHNEUWLY, B. (1988): *Le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Delachaux & Niestlé.

SOUPAULT, R., P. SOUPAULT (1985): *Histoires merveilleuses des cinq continents*, Seghers.

STANDAL, T.C. (1982): The "Virtues" of round robin reading", *Reading Horizons, 22(3)*, 204-207.

TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1996, 25, 69-80

Discours oraux — discours écrits: quelles relations ... au visuel ?

Alain BROSSARD
Université de Neuchâtel

S'il n'est guère douteux que l'acte d'écrire nécessite la vision du texte écrit dans sa construction et son exécution (calligraphie, traitement de texte), qu'en est-il du visuel dans l'acte de parler ? Les recherches tant en psychologie cognitive qu'en psychologie sociale mettent en évidence deux modalités de fonctionnement du visuel dans le discours oral: d'une part l'existence de mouvements oculaires étroitement liés à l'élaboration puis à l'émission du message verbal dans sa forme et son contenu; d'autre part l'utilisation de regards dirigés de temps à autres vers le (ou les) récepteur(s), regards qui remplissent une fonction sociale de contrôle de la relation. Est-ce à dire pour autant que le visuel est indispensable dans les discours oraux et écrits ? A cet égard, si on peut admettre qu'il est possible de parler sans voir (yeux fermés — évoquer un référent absent — conversation téléphonique — personnes aveugles), il est plus difficile d'écrire sans voir dès lors que l'écrit est fondamentalement de nature visuo-tactilo-kinesthésique.

Dans le cadre de ce quatrième colloque d'orthophonie-logopédie consacré aux relations entre discours oraux et discours écrits, mon intention dans cet atelier est de vous faire part d'un certain nombre d'interrogations quant à la nature des liens qui peuvent être établis entre ces deux modalités de discours d'une part et le visuel d'autre part. C'est à n'en pas douter un vaste problème que je vais essayer de circonscrire en m'appuyant sur trois pistes de réflexion:

— un premier axe développemental;

— un deuxième axe consacré aux troubles de l'oral et de l'écrit en lien avec le visuel en mettant surtout l'accent sur les premiers;

— enfin un troisième et dernier axe au cours duquel on s'interrogera sur les conséquences de l'absence du visuel dans les discours oraux et écrits, et ce dans deux cas de figure: lorsque les personnes ne se voient pas (discours oral de la conversation téléphonique) et lorsque les personnes ne voient pas (discours oraux et écrits chez les aveugles).

Mon propos s'inscrit ici dans une perspective nettement interactionniste en sorte que par exemple dans les discours oraux, on tiendra compte du visuel

tant chez l'émetteur que chez le récepteur. Mais d'abord en guise d'introduction, disons quelques mots de précision terminologique à propos du visuel étudié en psychologie.

Introduction

Traditionnellement, le visuel en psychologie est envisagé grosso modo sous deux angles (Brossard, 1992):

— d'un côté les cognitivistes qui étudient la perception visuelle, notamment les activités perceptives telles que les mouvements oculaires (M.O.);

— de l'autre côté les psychologues sociaux qui analysent le regard dans des situations de communication interindividuelle.

Ainsi donc, perception visuelle et regard constituent les deux versants examinés par la psychologie d'une même entité physiologique: l'oeil et la vue.

Partant, l'étude de la perception visuelle a toujours été associée à certaines modalités d'acquisition de connaissance, sous la forme notamment de prise d'informations de l'environnement qui nous entoure (tradition issue entre autres de certains courants philosophiques: empirisme, sensualisme). A cet égard, on peut dire qu'avec la perception visuelle, il y a un mouvement centripète - depuis l'objet vu jusqu'à l'oeil de l'observateur - de réception et de traitement des informations qui émanent de cet objet. Donnons trois exemples de cette forme de connaissance inhérente au visuel.

— Piaget a montré qu'à certains moments du développement de l'intelligence chez l'enfant, celle-ci est étroitement dépendante des indices perceptifs du monde environnant de l'enfant: c'est ce que Piaget a appelé le stade des opérations concrètes et la pensée figurative.

— Dans un chapitre de sa thèse consacré aux liens entre voir, savoir et dire, Mondada (1994) analyse les rapports entre le visuel, la connaissance, et les contenus linguistiques rattachés au visuel[1].

[1] Pour notre part, nous pensons que l'acte de désignation d'un objet présent dans le hic et nunc constitue aussi une bonne illustration de ces aspects: l'observateur peut en effet simultanément voir un objet (= porter son regard sur cet objet), l'indiquer du geste (index pointé en direction de l'objet) et enfin le nommer verbalement (le signifiant du signe linguistique). Il y a d'innombrables locutions langagières qui traitent du visuel :

— En neuropsychologie, c'est le problème des agnosies visuelles qui est un trouble caractéristique de ces liens complexes entre la perception visuelle d'un objet, la connaissance qu'on en a, et l'activité langagière qui traduit cette connaissance (par exemple Cambier, 1995).

Ainsi donc, le visuel s'infiltre dans les discours oraux et écrits. On pourrait faire ici l'hypothèse que l'un ou l'autre de ces discours a davantage recours au visuel.

Du côté maintenant du regard, on a affaire à un visuel social et relationnel (contacts visuels) lorsque deux ou plusieurs personnes interagissent dans le hic et nunc. Avec le regard s'y ajoute, en plus de la prise de connaissance centripète de l'autre (forme de re-connaissance ?), un mouvement centrifuge ou projectif d'expression de l'état psychologique (tant sur le plan cognitif, affectif que social) du sujet regardant et regardé. Sur ce plan, les regards se rapprochent des discours oraux et écrits dans la mesure où ce sont bien là trois modes d'expression de sujets producteurs de signes au sens des sémioticiens.

On peut constater que ces deux mouvements centripètes et centrifuges du visuel sont exacerbés dans deux types de conduites analysées en psychopathologie: le voyeurisme pour l'un (ou le plaisir de voir) et l'exhibitionnisme pour l'autre (ou le plaisir d'être vu, plaisir de voir qu'on est vu). On est ici au coeur même de la fameuse pulsion scopique dont a parlé Freud.

Appliqué maintenant aux discours oraux et écrits, comment la psychologie aborde-t-elle le visuel ? Une distinction doit être opérée ici entre ces deux modalités de discours d'une part et le visuel d'autre part. C'est ainsi que la perception visuelle et le regard constituent un canal de communication qui fonctionne en continu, de façon analogique et qui repose sur la tri-dimensionnalité. Par contre les discours oraux et écrits sont des canaux de communication qui fonctionnent de manière discontinue, digitale, et qui reposent sur la bi-dimensionnalité (on ne peut parler et écrire qu'en déroulant les énoncés de façon linéaire).

Lorsqu'on consulte la littérature consacrée au visuel dans le cadre des discours oraux et écrits, on constate que du côté de l'oral, l'accent est mis:

certaines ont une tonalité sociale et relationnelle ("ça ne vous regarde pas !"), d'autres une tonalité affective ("je ne peux pas le voir !"), et d'autres encore une tonalité cognitive ("je vois ce que vous voulez dire ...").

— Ou bien sur les processus cognitifs d'élaboration et d'émission des énoncés (encodage verbal) de la part du locuteur, ainsi que sur les processus cognitifs de compréhension de ces énoncés chez le récepteur au travers de l'étude des M.O. (la P.N.L.; Buckner et Meara, 1987; Eberhard et al., 1995; Hiscock et Bergstrom, 1981). En bref, ces recherches semblent démontrer qu'il existe des liens entre les moments de l'activité parolière et son contenu et les M.O. de l'émetteur et du récepteur. Dans ce cadre d'études, un autre indice visuel est parfois retenu: c'est le clignement des paupières (Maranda, 1986).

— Ou bien l'accent est mis sur les mécanismes psycho-sociaux de l'utilisation des regards des interlocuteurs qui permettent de réguler l'alternance des rôles d'émetteur et de récepteur. Nous reviendrons un peu plus loin sur ces règles d'utilisation des regards.

Quant à l'écrit et ses liens avec le visuel, les choix apparaissent plus restreints. C'est ainsi qu'au niveau de l'acte d'écrire, le visuel n'est pas explicitement pris en compte[2], comme si ce feed-back sensoriel, indispensable s'il en est, allait de soi ! (Zesiger, 1995). Pour ce qui est de l'activité de lecture, c'est nettement du côté de la psychologie cognitive avec l'étude des M.O. que les recherches se multiplient (par exemple Shebilske et Fisher, 1983; Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 1992, consacré à ce thème). A cet égard, on peut se demander si les M.O. sont de même nature selon que la lecture est faite à voix basse ou à voix haute. Dans ce dernier cas, le lecteur s'adresse à une personne (ou à un public) en sorte qu'il utilisera de temps à autre son regard en direction du destinataire pour indiquer clairement que cette lecture lui est destinée, tout en contrôlant ses réactions, son niveau d'attention par rapport au message qui est transmis. Une situation toute particulière est intéressante à analyser sur ce plan-là: il s'agit de la présentation des informations par le journaliste à la télévision. Grâce à un prompteur sur lequel est écrit le texte qui se déroule devant lui, le journaliste lit ce texte tout en "regardant" le téléspectateur par l'entremise de la caméra. D'où cette impression de fixité de son regard (on parvient d'ailleurs assez aisément à repérer le balayage des yeux du journaliste sur le texte).

[2] Sauf lorsqu'il s'agit d'étudier certains troubles visuels tels que le syndrome de Balint associé à un déficit de la coordination visuo-motrice au cours de l'activité graphique (Ducarne de Ribaucourt et Barbeau, 1993).

Perspective développementale

Outre le fait que le visuel s'infiltre dans les discours oraux et écrits, on sait aussi maintenant, grâce à des recherches effectuées dans les interactions sociales précoces adulte-nourrisson, qu'il existe inversement un véritable langage du visuel situé en amont, antérieurement aux formes langagières orales et écrites du visuel. En psychologie du développement, on pourra donc distinguer deux grandes étapes:

1) En premier lieu l'établissement d'un langage du visuel au travers des échanges de regards entre le jeune enfant et son entourage. L'utilisation de ces regards va obéir à des règles, à un code, et leur usage va aussi dépendre pour une part du contexte socio-culturel.

2) En second lieu l'existence de références au visuel dans les discours oraux et écrits sans pour autant que le langage des regards de la première phase disparaisse.

Ainsi donc, en amont de l'acquisition de la parole, les regards constituent un mode de communication non verbale fondamental pour l'établissement des tous premiers liens socio-affectifs et socio-cognitifs du jeune enfant avec son entourage. Le regard fonctionne très précocement quand bien même il est admis que l'équipement perceptivo-visuel du nourrisson n'est pas complètement mature. En outre le regard intervient au cours des diverses activités quotidiennes dans la relation du jeune enfant avec l'entourage: jeux, repas, soins. En même temps, la perception visuelle du jeune enfant se développe, s'affine, tout en restant basée fondamentalement sur l'existence des objets vus dans le hic et nunc (études sur la permanence de l'objet). Mais l'attention visuelle conjointe, la référenciation sociale sont d'autres mécanismes du développement psychique de l'enfant au cours desquels les échanges de regards avec l'adulte permettent à l'enfant d'accéder à la connaissance d'un tiers-objet (phase d'intersubjectivité secondaire décrite par Trevarthen et Hubley, 1978).

Sur le plan proto-langagier, le jeune enfant acquiert très rapidement les règles d'alternance des échanges communicatifs avec l'adulte par l'entremise des vocalisations et des regards. Entre la première et la deuxième année, le jeune enfant sait déjà utiliser ses regards selon qu'il est en position d'émetteur ou de récepteur comme on l'observe chez l'adulte (Rutter et Durkin, 1987). Plus tard les mots vont remplacer les vocalisations mais ne modifieront en rien les règles d'utilisation des regards dans l'interaction sociale. Cette règle peut être écrite sous la forme

d'une inégalité en terme de quantités de regards portés vers le partenaire de l'interaction:

regards de l'émetteur < regards du récepteur

Ce qui signifie que le récepteur regarde quantitativement plus souvent l'émetteur. Quelles sont les hypothèses qui pourraient expliquer cette règle ? Une hypothèse de nature cognitive chez l'émetteur consisterait à dire que regarder son interlocuteur pendant qu'on parle serait une surcharge du traitement cognitif des informations: à la fois je dois élaborer mon discours, écouter ce que je dis (boucle audio-phonatoire) et intégrer des informations visuelles émanant de mon interlocuteur. Cependant l'émetteur regarde de temps en temps le récepteur soit pour lui donner la parole, soit pour vérifier que celui-ci est attentif (Kendon, 1967). Pour le récepteur, l'hypothèse serait de nature sociale: ne pas regarder la personne qui me parle est une forme de négation, de refus de la relation. Cependant il existe sur ce plan des variations culturelles.

Pour ce qui est maintenant de l'acquisition de l'écriture chez l'enfant, on sait peu de choses sur le rôle plus précis du visuel associé à cet apprentissage, sinon qu'il constitue un feed-back indispensable. Là encore, la littérature abonde surtout du côté de l'activité de lecture avec l'étude des M.O. qui sont peu étudiés dans l'acte d'écrire chez l'enfant. On peut faire deux hypothèses par rapport à ce constat:

— soit on considère que c'est l'activité motrice fine de la main qui est un des vecteurs principaux de cette acquisition. Avec ce type de schéma explicatif, on se rapproche des travaux en psychologie du développement consacrés à la coordination visuo-motrice (par exemple Streri, 1991) avec une importance toute particulière accordée à la modalité tactilo-kinesthésique;

— soit on pourrait considérer que l'acte d'écrire implique aussi une activité concomitante de lecture: lorsque j'écris, je lis en même temps ce que j'écris. Reste à savoir si ces deux modes de lecture - lecture en cours d'écriture et lecture après avoir écrit - sont identiques. Si c'était le cas, les travaux sur les M.O. pendant la lecture pourraient s'appliquer et expliquer en même temps les M.O. qui interviennent pendant l'acte d'écrire. Pour ma part je ferais l'hypothèse que ces deux activités oculaires sont distinctes: dans un texte déjà écrit, les yeux balaient le texte de manière antérograde et rétrograde tandis que dans l'acte d'écrire, il y aurait seulement une activité oculaire rétrograde par rapport à ce qui vient d'être écrit.

Le visuel dans les troubles des discours oraux et écrits

C'est surtout du côté de l'oral qu'on trouve un certain nombre de travaux qui s'intéressent aux liens hypothétiques pouvant être établis entre les déficits de l'activité parolière et les regards que la personne handicapée échange avec son interlocuteur. Nous rendrons compte ici de trois types de déficits: les aphasies, le bégaiement et la surdité.

A) Regards et aphasie

Une observation-pilote a été entreprise par Feyereisen et Lignian en 1981. Ces deux auteurs ont comparé l'utilisation des regards chez quatre sujets aphasiques de Broca non-fluents, quatre sujets aphasiques de Wernicke fluents et quatre sujets-contrôle au cours d'un entretien avec un expérimentateur. Feyereisen et Lignian ont notamment examiné le type de relation qu'entretiennent ces trois groupes de sujets avec leur énoncé, plutôt que les caractéristiques mêmes de ces énoncés. Les résultats qu'ils obtiennent peuvent en effet s'interpréter en fonction d'une attitude distincte des deux groupes d'aphasiques vis-à-vis de leur discours oral.

— On peut supposer que l'utilisation restreinte des regards de la part des aphasiques de Broca en direction de l'interlocuteur exprime une tentative de produire des énoncés qui correspondent à une représentation sémantique intacte. La concentration du sujet dans cette tâche se traduirait par un évitement du regard. Avec les aphasiques de Broca, on aurait affaire à un problème de rapports entre regards et énoncé verbal.

— Avec les aphasiques de Wernicke, ces sujets se détacheraient du contrôle de leurs productions verbales et seraient plus sensibles aux facteurs relationnels d'où des contacts visuels plus fréquents portés vers leur interlocuteur. L'aphasique de Wernicke chercherait donc à maintenir par le regard un contact interpersonnel qui ne peut plus reposer sur le langage qui, chez ces sujets, a un caractère stéréotypé et automatique. Avec les aphasiques de Wernicke, on aurait cette fois affaire à un problème de rapports entre regards et régulation de l'interaction.

B) Regards et bégaiement

Deux études, celle d'Atkins (1988) avec des adultes et celle de Lasalle et Conture (1991) avec des enfants âgés de trois à six ans indiquent que les sujets qui souffrent de bégaiement accordent beaucoup d'importance aux

échanges de contacts visuels mutuels avec l'interlocuteur. C'est ainsi que pendant les phases de bégaiement, les enfants bègues entrent significativement plus en contact visuel avec leur mère comparé à un groupe d'enfants-contrôle. Mais cette plus grande fréquence observée peut aussi s'expliquer par le fait que les mères de ces enfants bègues regardent quantitativement beaucoup plus souvent leur enfant que les mères du groupe-contrôle. Faut-il alors, dans une perspective thérapeutique, conseiller aux mères d'enfants bègues de maintenir davantage un contact visuel, dès lors que ce lien continu par le regard permet de contrecarrer la discontinuité de la parole de l'enfant ? Mais l'enfant bègue ne risque-t-il pas de réagir de façon négative (regards trop intrusifs) ce qui aurait pour conséquence inverse d'exacerber la prise de conscience de son handicap ? Dans son étude avec des adultes bègues, Atkins montre que si on encourage ces personnes à établir davantage des contacts visuels, elles sont alors jugées plus favorablement.

C) Regards et surdité

Le problème qui se pose avec les personnes malentendantes est celui du mécanisme des tours de parole avec un interlocuteur entendant, notamment lorsque la conversation porte sur un tiers-objet présent dans la situation de communication. On rejoint ici le processus d'attention visuelle conjointe déjà signalé plus haut avec les jeunes enfants. Les indices langagiers des tours de parole n'étant plus de mise, il semble que le regard des deux interlocuteurs pourrait y suppléer. Ainsi on peut concevoir que la personne entendante parvienne à apprendre à la personne sourde les stratégies d'utilisation des regards dirigés tantôt sur l'objet à propos duquel les partenaires se focalisent, tantôt vers le partenaire pour lui offrir la possibilité d'intervenir. Cette routine des changements périodiques de regard entre le tiers-objet et l'interlocuteur est appelée "attentional-switching". Lorsque le sourd regarde son interlocuteur, il doit porter son attention visuelle sur une lecture labiale ou sur un langage signé. Or il semble que les sourds en conversation, surtout chez les jeunes enfants, portent souvent leur regard ailleurs, d'où la difficulté pour les mères de ces enfants de recentrer leur attention sur elle ou sur le tiers-objet: la conséquence en est un style interactionnel plus "directif" de leur part (Swisher, 1992). Ces mécanismes de tours de parole par le regard avec des sourds ont été également mis en évidence dans le contexte scolaire lorsqu'un enseignant entendant doit communiquer avec des élèves malentendants (Mather, 1987).

L'absence du visuel dans les discours oraux et écrits

Comme je l'ai indiqué au début de cette intervention, l'absence du visuel dans les discours oraux et écrits peut revêtir deux formes: des situations de communication orale dans lesquelles les interlocuteurs ne se voient pas (entretien téléphonique), et des situations de communication orale ou écrite dans lesquelles les individus ne voient pas (aveugles).

Si l'acte d'écrire nécessite sans conteste la présence du canal visuel (l'acte de lire chez les aveugles s'effectue par une lecture tactile: le braille), on peut plus facilement admettre qu'il est possible de parler (et d'écouter) sans voir ... mais sans voir qui ou quoi ? On évoquera ici plusieurs cas de figure:

A) La fermeture des yeux

Par exemple lorsque le locuteur cherche ses mots. En fermant provisoirement les yeux, il ne se voit plus. Or l'activité énonciative met aussi en jeu une gestualité qui n'a pas pour fonction première d'être destinée à l'interlocuteur, mais elle permet au locuteur d'élaborer et d'exécuter son message verbal (empêcher expérimentalement un sujet de bouger modifie profondément son discours oral). Le locuteur doit par conséquent pouvoir contrôler visuellement les gestes qu'il déploie lorsqu'il parle. Ainsi pour les personnes aveugles, c'est le fait de ne pas se voir qui semble poser problème et modifier leur activité verbale. La possibilité que le locuteur puisse se voir pendant l'acte d'énonciation constitue un contrôle visuo-gestuo-phonatoire au même titre qu'il existe une boucle de régulation audio-phonatoire.

B) L'évocation de référents absents

Les locuteurs peuvent parler d'objets sans que ces derniers soient nécessairement présents et donc visibles dans le hic et nunc. C'est la définition même de la fonction de représentation du langage. Or une des conditions d'accès à cette fonction de représentation est l'avènement de la permanence de l'objet chez le jeune enfant: un objet continue d'exister même s'il n'est plus vu.

C) La conversation téléphonique

Une série de recherches expérimentales menées par Rutter (1984, 1987) semblent indiquer que le discours oral utilisé dans les conversations téléphoniques se rapproche du discours écrit: les messages, tant dans leur forme que dans leur contenu sont généralement mieux construits. Ainsi

l'absence d'indices visuels permettrait aux interlocuteurs de se concentrer davantage sur les messages oraux.

D) L'absence de regards provoquée expérimentalement

Dans le cadre de situations expérimentales, on peut demander à un comparse, chaque fois qu'il est en position de récepteur, de ne jamais regarder le locuteur. Il s'ensuit le plus souvent que le comparse est perçu de façon négative. Cette asymétrie de l'absence/présence des regards (l'un voit, l'autre pas) pose des problèmes et des difficultés de régulation des échanges lorsque par exemple, une mère voyante interagit avec son jeune enfant aveugle (Brossard, 1996).

En guise de conclusion, on rappellera que les discours oraux et les discours écrits sont des activités humaines qui nécessitent un apprentissage au cours duquel le visuel intervient à des degrés divers. Et dans une perspective de rééducation thérapeutique des troubles de ces discours, il conviendrait peut-être que les professionnel(le)s prennent davantage en compte cette dimension du visuel qui, comme le montrent les psychanalystes, participe étroitement de l'appareil psychique de chaque individu tant au niveau des discours manifestes oraux et écrits que des contenus latents de notre inconscient.

Bibliographie

ATKINS, C. (1988): "Perceptions of speakers with minimal eye contact: implications for stutterers", *Journal of Fluency Disorders 13*, 6, 429-436.

BROSSARD, A. (1992): *La psychologie du regard*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

BROSSARD, A. (1996): "Interactions visuelles entre la mère et l'enfant aveugle", intervention faite dans le cadre du colloque *Perception Cognition Handicap*, Université Lumière Lyon 2, 22-23 mars 1996.

BUCKNER, M., N. MEARA (1987): "Eye movement as an indicator of sensory components in thought", *Journal of Counseling Psychology 34*, 3, 283-287.

CAMBIER, J. (1995): "L'agnosie visuelle", in: LECHEVALIER, B., F. EUSTACHE, F. VIADER (éds): *Perception et agnosies*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 183-197.

DUCARNE DE RIBAUCOURT, B., M. BARBEAU (1993): *Neuropsychologie visuelle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

EBERHARD, K., M. SPIVEY-KNOWLTON, J. SEDIVY, M. TANENHAUS (1995): "Eye movements as a window into real-time spoken language comprehension in natural contexts", *Journal of Psycholinguistic Research 24*, 6, 409-436.

FEYEREISEN, P., A. LIGNIAN (1981): "La direction du regard chez les aphasiques en conversation: une observation-pilote", *Cahiers de Psychologie Cognitive 1*, 3, 287-298.

HISCOCK, M., K. BERGSTROM (1981): "Ocular mobility as an indicator of verbal and visuospatial processing", *Memory and Cognition 9*, 3, 332-338.

KENDON, A. (1967): "Some functions of gaze direction in social interaction", *Acta Psychologica 26*, 1-47.

LASALLE, L., E. CONTURE (1991): "Eye contact between young stutterers and their mothers", *Journal of Fluency Disorders 16*, 4, 173-199.

MARANDA, P. (1986): "The iconicity of blinking", in: HERZFELD, M., R. POSNER (éd): *Iconicity. Essays on the nature of culture*, Tübingen, Staufenburg-Verlag, 463-467.

MATHER, S. (1987): "Eye gaze and communication in a deaf classroom", *Sign Language Studies 54*, 11-30.

MONDADA, L. (1994): *Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir: approche linguistique de la construction des objets de discours*. Thèse de doctorat, Faculté des lettres de l'Université de Lausanne.

RUTTER, D. (1984): *Looking and seeing. The role of visual communication in social interaction*, Chichester, Wiley.

RUTTER, D. (1987): *Communicating by telephone*, Oxford, Pergamon Press.

RUTTER, D., K. DURKIN (1987): "Turn-taking in mother-infant interaction: an examination of vocalizations and gaze", *Developmental Psychology 23*, 1, 54-61.

SCHWEIZERISCHE ZEITSCHRIFT FÜR PSYCHOLOGIE (1992): "Lesen und Lesestörungen", *51*, 1, 3-81.

SHEBILSKE, W., D. FISHER (1983): "Understanding extended discourse through the eyes: how and why", in: GRONER, R. et al. (eds): *Eye movements and psychological functions: international views*, Hillsdale, Erlbaum, 303-314.

STRERI, A. (1991): *Voir, atteindre, toucher*, Paris, PUF.

SWISHER, M. (1992): "The role of parents in developing visual turn-taking in their young deaf children", *ADD/Reference 137*, 2, 92-100.

TREVARTHEN, C., P. HUBLEY (1978): "Secondary intersubjectivity: confidence, confiding and acts of meaning in the first year", in: LOCK, A. (ed): *Action, Gesture and Symbol*, New York, Academic Press.

ZESIGER, P. (1995): *Ecrire. Approches cognitive, neuropsychologique et développementale*, Paris, PUF.

TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1996, 25, 81-88

Accès à la parole et accès au récit

Philippe MEIRIEU
Université Lumière-Lyon 2

"Littérature! Fictions, fissures, éclatements
qui offrent la possibilité d'un pouvoir-être-autrement,
d'une transcendance!
L'homme n'existerait-il pas essentiellement en s'inventant,
en se racontant des histoires?
N'y a-t-il pas à repenser le narratif
comme aspect fondamental de l'existence?"

Marc-Alain OUAKNIN
Lire aux éclats
(Points/Seuil, 1992, Paris, p. 15)

Les réflexions qui vont suivre émanent de quelqu'un qui n'a ni les compétences d'un orthophoniste, ni celles d'un linguiste ou d'un psychologue. Autant dire qu'elles risquent d'être décalées au regard des autres contributions de ce colloque. Je vais, en effet, intervenir ici en tant que pédagogue, soucieux, tout à la fois, de saisir le langage en ce qu'il permet l'émergence de l'humain dans l'homme et d'être attentif aux questions pratiques que peuvent se poser, dans ce domaine, les éducateurs en général et les enseignants en particulier. Et je fais le pari que cette tentative pour associer réflexion axiologique et instrumentation praxéologique, cet effort particulier pour réguler l'une par l'autre, sont porteurs d'un type original d'approche "pédagogique" qui peut nous permettre d'accéder à l'intelligence des rapports entre langage et éducation. L'hypothèse centrale que je voudrais développer dans cet esprit c'est que, s'il y a incontestablement de la "technique" dans l'accès au langage, la "technique" n'épuise pas l'accès au langage et suppose d'être articulée à ce qui spécifie le rapport d'un "sujet" à ce qu'il énonce et qui participe de ce que l'on peut nommer, après Paul Ricoeur[1] et Jérôme Bruner[2], la "narrativité".

[1] RICOEUR, P (1983, 1984, 1985): *Temps et récit*, trois tomes, Paris, Le Seuil.
[2] BRUNER, J. (1996): *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.

Commençons d'abord par cette "évidence" que "la parole n'est pas le langage". Car le langage sature la communication. Quand tout est signe et que le sujet interprète l'ensemble des stimuli qu'il reçoit comme émanant d'hypothétiques sujets qui s'adresseraient ainsi à lui, aucune communication n'est possible. C'est l'égocentrisme initial que décrivent les psychologues, quand le bébé imagine que les nuages qui passent au-dessus de son berceau ne sont là que pour lui. C'est l'anthropomorphisme de la pensée magique qui prête des intentions à la nature et s'interdit ainsi tout processus d'objectivation. C'est la névrose qui guette tout rapport humain dès lors que chaque geste, chaque inflexion de voix et la moindre mimique sont réinterprétés sur un mode subjectif et ouvrent ainsi à la suspicion permanente: "Si tu es en retard, c'est que tu ne m'aimes plus... je le sais bien". Et l'on s'engage alors dans un processus à proprement parler infernal de justification sans fin où toute explication peut être retournée contre celui qui la profère, où l'opacité incontournable de la conscience d'autrui nourrit les pires craintes, fait rechercher désespérément les moindres signes et, découvrant que rien, en matière humaine, ne peut sceller le rapport de l'intention et de l'exprimé, s'engage dans une surenchère d'extorsions de convictions toujours marquées, irrémédiablement, du sceau du soupçon.

Il est habituel aujourd'hui de dire que les enfants, à l'école et ailleurs, sont confrontés à des situations qui n'ont aucun sens pour eux et qui les conduisent à l'échec. On voit moins que, bien souvent, ce n'est pas le défaut de sens mais le trop-plein de sens qui fait problème: ainsi cette petite fille de huit ans à qui son institutrice pose l'opération suivante: "Ton papa a acheté une voiture 70 000 francs, il l'a revendu 50 000 francs. Combien a-t-il perdu ?"... et qui répond: "D'abord on n'a pas 70 000 francs pour acheter une voiture... et puis si on achetait une voiture à ce prix là, on se débrouillerait pour ne pas y perdre quand on la vendrait. Et puis, de toutes façons, moi je n'ai pas de papa !". Que se passe-t-il ici. La petite fille ne dissocie pas ses préoccupations, son univers personnel, de la question, purement scolaire, qui lui est posée et qui vise seulement à lui permettre de faire preuve de sa capacité à faire une soustraction. Elle donne trop de sens à ce que lui dit l'institutrice, ou, plus exactement, elle ne lui donne pas le sens qui correspond à la situation d'élocution. Elle est engluée dans le langage; tout renvoie pour elle à sa propre vie psychique, elle suppose qu'on lui parle effectivement de son père et d'une voiture qu'il aurait achetée, alors qu'on veut simplement tester un mécanisme opératoire. En d'autres termes, on peut dire que cette petite fille n'accède pas encore à une

"relation objectale", elle n'est pas capable de construire un objet extérieur à elle et au monde intérieur qui est le sien; elle n'a pas accès à la parole en tant que la parole met en jeu deux interlocuteurs qui se donnent un objet commun de communication et mettent provisoirement entre parenthèses (ce qui ne veut pas dire qu'ils les abolissent) les autres affects et stimuli qui envahissent à chaque instant leur vie psychique. Ainsi en est-il, d'ailleurs, de tous les processus mentaux, de l'écoute, de la lecture, de l'art de la conversation et de toutes les activités humaines: il s'agit, chaque fois, de se focaliser sur un espace et un objet dans une intentionnalité sous-tendue par une volonté de tenir à distance tout ce qui pourrait, de l'intérieur ou de l'extérieur, venir nous distraire.

La parole n'est donc pas le langage; ou encore elle est un langage tendu, porté par une volonté de se fixer sur un objet et de s'adresser à quelqu'un. La parole isole et désigne dans la masse infinie des signifiants possibles "le sujet" dont on parle et "le sujet" auquel on s'adresse. C'est pourquoi la parole est consubstantielle de la phrase. C'est pourquoi la phrase n'est pas d'abord un objet grammatical mais un objet philosophique, tout comme "le sujet de la phrase". Ainsi, n'est-ce pas un hasard si les tentatives grammaticales accumulées tout au long de la scolarité d'un enfant échouent toutes plus ou moins (et plutôt plus que moins) à lui faire entendre ce qu'est le "sujet" d'une phrase (Ce qui fait l'action ? Oui mais, à la voix passive, il la subit ! Et dans la voix pronominale ? Et avec les verbes d' "état" ? Et dans la phrase "Pierre reçoit une gifle", le sujet ne fait pas l'action, le verbe est à la voix active, alors, comment définir le "sujet" ?). D'ailleurs, à l'école, on n'apprend pas vraiment à faire une phrase; on n'apprend qu'à reconnaître une phrase (elle commence, explique-t-on, par une majuscule et se termine par un point). C'est qu'apprendre à faire une phrase, c'est bien autre chose qu'une question de grammaire, c'est, tout simplement, apprendre à parler, "à parler de quelque chose à quelqu'un", c'est sortir de l'oscillation entre l'onomatopée et la période, sortir du délire auto-référentiel ou de l'incantation collective fusionnelle, c'est se mettre en jeu, vraiment, à propos de quelque chose de précis, c'est se constituer dans un échange proprement humain.

Posons donc maintenant que cet échange proprement humain commence avec le récit. Car le récit fait phrase: il transforme des faits en événements; il isole des faits et les organise, il met de l'ordre entre eux; il décide, souvent *a posteriori* et d'une manière qui peut apparaître bien "mensongère", de ce qui fut important, du moment où les choses ont

basculé, des articulations qui permettent de comprendre le cours que les choses ont pris. "C'est à ce moment-là que je me suis aperçu que..." Bien sûr, ce n'est pas vrai. C'est comme le "coup de foudre", une illusion après coup qui permet de relire les choses et de donner du sens au présent. Mais cela n'a pas d'importance car le mensonge est ici plus vrai que la réalité. Il n'y a pas d'autre réalité proprement humaine que la réalité narrative où un sujet ressaisit sa vie dans le temps, la parle et l'écrit. Avant le récit il n'y a que le chaos des influences et des déterminismes de toutes sortes; seul le récit permet d'articuler une histoire singulière dans l'acte d'une énonciation qui est en même temps une recréation. Le récit nous dégage, en effet, de la causalité des choses; il nous permet de chercher des raisons à nos actions. Des raisons qui peuvent être fausses au regard de la "réalité objective" mais des raisons qui nous amèneront progressivement à nous exhausser au-dessus de nos déterminations pour construire notre propre histoire. C'est parce que nous nous attribuons progressivement nos actes dans les récits que nous faisons de notre propre vie, que nous pouvons être amenés à tenter de décider vraiment de ce que nous ferons de cette vie. Par le récit, le sujet repense et réinvente sa propre histoire, il donne sens à ce qu'il a vécu, crée des liens entre les faits, les transforme en "événements-pour-lui"; mais, par le récit, le sujet imagine aussi des possibles, s'invente des occasions ratées, identifie des opportunités futures... il se laisse saisir par de nouvelles possibilités qui lui permettront plus tard de "se mettre en jeu" et, plus fondamentalement encore, de "se mettre en je"... Et le récit, enfin, s'offre à la lecture de l'autre; il lui permet, tout à la fois, de se saisir de ce qui est dit, de le confronter à sa propre expérience et d'interroger le point de vue de celui qui raconte. Le récit est toujours ouvert au questionnement et il fournit ce "monde commun", comme dit Hannah Arendt, qui est, simultanément, assez "stable" pour que chacun puisse se représenter ce dont il s'agit et entrer en communication avec l'autre, et assez "flottant" pour qu'il puisse discuter, "mettre en débat, comme le dit Bruner, les significations au sein de la communauté des hommes".

Mais l'accès au récit n'est pas de l'ordre de l'innéité. L'humain ne s'offre que dans une transmission lente et difficile où les éducateurs s'exposent à travers leurs modèles narratifs et créent les conditions pour que l'enfant s'ouvre à sa propre singularité narrative. Le récit n'est possible que parce qu'il s'inscrit dans des formes génériques qui lui donnent les cadres et les moyens de son expression et parce que, contradictoirement et simultanément, la perspective d'une inventivité imprévue n'est jamais

écartée. Il faut disposer de structures-types (le conte, l'épopée, la comédie, le western, etc.) et de personnages archétypaux (le héros au coeur pur et généreux, l'allié inconditionnel, le père moralisateur, l'ingénue, la marâtre acariâtre, le magicien, le chef assoiffé de pouvoir, etc.) pour pouvoir donner forme à sa propre histoire. Et c'est en dévoyant les structures narratives, en déplaçant les ressorts de l'action, en modifiant les caractères des personnages, en introduisant des éléments nouveaux que quelque chose de soi se dit, s'infiltre et parvient, par l'écart que cela instaure avec les attentes de l'interlocuteur, à engager un échange avec lui dans l'ordre de la surprise et du mystère, dans le registre d'une rencontre et la découverte réciproque de l'altérité.

Il faut donc raconter, souvent et systématiquement. Raconter les mêmes histoires plusieurs fois. Laisser l'enfant découvrir le plaisir d'accéder aux structures et aux archétypes, d'anticiper notre parole. Mais il faut aussi créer cet espace de sécurité où une parole différente puisse surgir et un récit original s'esquisser. C'est que, dans un groupe d'enfants, la sécurité n'est pas garantie spontanément. Les pressions psychologiques y sont souvent très fortes, à l'insu même de l'éducateur. Certains sont enfermés dans une image qui leur colle à la peau. D'autres sont tétanisés, paralysés d'inquiétude, incapables de prendre la parole dans un groupe où la moquerie peut venir à chaque instant désarçonner, voire totalement briser, le moindre élan d'authenticité. La responsabilité de l'éducateur est ici décisive: s'il ne peut décider de parler à la place de l'autre, il se doit de créer des conditions qui permettent à l'autre de parler. Et la chose n'est pas facile; elle est même toujours à remettre en chantier. Si je dois renoncer à agir directement sur la liberté de l'autre, au risque de l'enfermer dans un conflit de volontés incompatible avec l'entreprise éducative, je ne dois jamais renoncer à inventer des situations nouvelles qui favorisent la prise de parole et d'initiative.

Car le malheur, en éducation, c'est quand une volonté s'affronte à une autre volonté: "Tu vas parler et je m'en porte garant; je ne lâcherai pas prise jusqu'à ce que tu aies parlé. Je réexpliquerai jusqu'à ce que tu saches faire et que tu me le prouves. Tu vas te taire et faire ce que je te dis, t'arrêter de crier, de bouger, de te lever tout le temps, de bavarder, d'insulter tes camarades. Ma détermination ne faillira pas. Et tu finiras bien par céder..." Ou bien: "Tu mangeras parce que je le veux. Tu dormiras parce que je le décide. Tu grandiras parce que j'en ai envie." Une volonté se cabre et renforce la détermination de l'autre. Plus encore, elle la légitime. La

relation bascule alors dans une partie de bras de fer infernale. Les deux volontés se font face et la violence est déjà là. Brutale ou sournoise. Immédiate ou différée.

On ne peut pas agir sur la volonté de l'autre. Ou, plus exactement, on ne doit pas chercher à agir sur la liberté de l'autre. Pour de multiples raisons: parce que ce serait nier le projet éducatif dans sa spécificité même, en ce qu'il est un travail lent et patient pour que l'autre se donne à lui-même sa propre volonté. Parce que ce serait confondre la fabrication d'un objet et la formation d'un sujet. Parce que cela nous exposerait au danger permanent de l'épreuve de force et laisserait monter en nous la violence terrible de celui qui finit par vouloir détruire ce qui ne lui obéit pas. Parce que cela nous condamnerait toujours, même après une invraisemblable victoire, à l'insatisfaction: car, que savons-nous vraiment jamais de la volonté de l'autre ? Comment pouvons-nous avoir la certitude qu'elle nous est totalement soumise et qu'elle ne dissimule pas, derrière une allégeance de façade, la conviction tenace de "celui qui n'en pense pas moins" ou la décision stratégique de ne céder dans l'instant que pour mieux résister à long terme ?

Plus fondamentalement encore, on ne peut jamais décider de parler ou de faire quoi que ce soit à la place de l'autre, parce que cela reviendrait à nier la spécificité même de l'apprentissage. Et il nous faut sans cesse revenir ici au paradoxe de la cithare d'Aristote dans l'***Éthique à Nicomaque:*** comment peut-on apprendre à jouer de la cithare si ce n'est en jouant de la cithare ? Et, si on joue de la cithare, c'est qu'on sait déjà jouer de la cithare et l'on n'a pas besoin d'apprendre à jouer de la cithare. Et si l'on ne sait pas déjà jouer de la cithare, alors on ne peut jamais apprendre à jouer de la cithare. Et pour ce qui concerne la parole, il en est exactement de même: qu'un instituteur décide de former ses élèves à la prise de parole et il va, tout naturellement, donner la parole à sa classe. Qui parlera alors ? Ceux qui savent déjà parler ! Et les autres, ceux qui auraient besoin de parler pour apprendre à parler, il y a de très grandes chances qu'ils ne prennent pas la parole... puisqu'ils ne savent pas déjà parler ! Que faut-il pour qu'ils se décident à faire quelque chose qu'ils ne savent pas faire pour apprendre à le faire ? D'abord, nous l'avons dit, qu'il existe un "espace de sécurité" et que l'on ne risque pas d'être évalué par le maître ou moqué par ses camarades si l'on bafouille. Ensuite, qu'il existe assez de "prises", d'occasions diverses, de perches à saisir, de possibilités de toutes sortes (et c'est ce que nous nommons parfois la "pédagogie différenciée"), pour que

vienne le moment où l'enfant pourra se sentir appelé et tenter de répondre lui-même à la situation qui se présente.

Car, ne pas chercher désespérément à agir sur la volonté de l'autre, ne nous condamne nullement à l'inaction. Tout au contraire. Quand on ne peut pas agir sur la volonté de l'autre, on reste libre d'agir sur les choses: sur les objets que l'on fait circuler, sur les ressources que l'on met à sa disposition, sur les conditions que l'on crée pour qu'il apprenne, sur l'environnement matériel qu'on lui offre, sur les institutions que l'on organise, sur les rites qui structurent l'espace et le temps, endiguent les passions, confèrent des rôles à chacun (rôles provisoires mais nécessaires), instituent des moments de "sacré" où sont suspendues les contraintes de la quotidienneté, les rapports de force, de séduction et de manipulation, pour que quelqu'un ose "prendre la parole".

Prendre acte de la résistance irréductible de l'autre à mon action directe sur lui. Non pour mieux la circonvenir par la ruse mais pour entendre dans cette résistance un appel à une rencontre qui soit autre chose que violence et inculcation. Et travailler cette résistance. Non comme un signe de mon échec ou de son inaptitude, mais comme une occasion pour repenser les conditions de notre transaction: "Qu'est-ce que je te donne ? Qu'est-ce que je mets à ta disposition sur quoi tu puisses avoir prise pour oser ta propre parole ? Qu'est-ce que je t'offre comme chemin pour accéder aux savoirs ? Qu'est-ce que je crée comme espace où tu puisses prendre le risque de faire ce que tu ne sais pas faire en le faisant ? Quelles satisfactions je te laisse entrevoir pour que tu puisses mobiliser du désir ? Quels soutiens je dispose là, auprès de toi, pour que tu échappes aux fatalismes de toutes sortes ? Quels moyens je mets en œuvre pour que tu te mettes en jeu, que tu te dépasses et qu'un jour ou l'autre tu te débarrasses de moi ?"

Tout le contraire de la violence de celui qui cherche à faire plier la volonté d'un autre. La "sagesse" et l'inlassable inventivité de celui qui a renoncé au pouvoir sur cette volonté et sait que cette renonciation est la seule condition pour retrouver le pouvoir sur les conditions qui permettent à l'autre de "se faire œuvre de lui-même". Ne pas nier la volonté de l'autre, ne pas chercher à la briser ou à la circonvenir. Mais "faire avec", c'est-à-dire "pour".

C'est dire qu'il n'y a pas de "pédagogie de la parole" sans une "éthique de l'éducation". C'est dire aussi qu'il n'y a pas de réflexion pédagogique possible si l'on ne place pas le sujet et sa constitution au coeur de cette

réflexion. C'est dire, enfin, que l'accès à la parole, et l'accès au récit qui le conditionne et le supporte à la fois, ne sont possibles qu'au sein d'une exigence fondatrice: l'exigence de l'avènement d'un sujet, la "possibilité de l'un-pour-l'autre" comme dit Emmanuel Lévinas. "Et c'est là, à proprement parler, que l'humain commence, pure éventualité et d'emblée éventualité pure et sainte[3]"... pure éventualité, sans doute, que notre devoir d'éducateur est de tenter de faire exister sans croire, pour autant, que l'on peut la fabriquer[4].

[3] LEVINAS, E. (1991): *Entre-nous*, Paris, Grasset, p. 10.

[4] Pour plus de développement sur ce thème, voir MEIRIEU, Ph. (1995): *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, et MEIRIEU, Ph. (1996): *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF éditeur.

T R A N E L (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1996, 25, 89-102

Approche linguistique de l'illettrisme

Dominique MORCRETTE
Orthophoniste

L'illettrisme est un fait de civilisation qui touche, plus particulièrement dans nos pays industrialisés, des adultes se trouvant ainsi exclus de nombreuses formes de communication écrite.

Les difficultés qu'ils éprouvent à lire et à écrire sont-elles isolées ou sont-elles associées à d'autres difficultés du domaine du langage oral: mémoire auditivo-verbale, analyse métaphonologique et métalinguistique, expression orale ?

L'objectivation de disparités ou d'homogénéité des résultats dans les domaines étudiés permet de constater qu'il existe différents types d'illettrisme, qui, pour la plupart, pourraient se prévoir au moment de l'apprentissage de la lecture.

On lit ou on entend souvent des lieux communs concernant l'illettrisme et l'analphabétisme: "il est héréditaire !", "il frappe x% des enfants entrant en 6e", "les méthodes modernes d'apprentissage de la lecture", "les redoublements en CP !", etc...

Par ailleurs on s'interroge sur l'avenir scolaire des enfants qui présentent dès l'école maternelle des retards d'apparition du langage (ou d'autres retards) qui vont être négligés. Les études réalisées à ce jour questionnent: citons celles de Pierre Ferrand (1981) élaborées, grâce au Test de Dépistage Précoce (T.D.P.81), auprès des enfants de 3 ans /6 mois à 5 ans /6 mois; elles révèlent les résultats suivants:

- 60 à 65% des enfants testés ne présentent aucune difficulté
- 20 à 25% nécessitent une surveillance active
- 10 à 15% relèvent d'une prise en charge, orthophonique ou non.

Ces mêmes enfants ont été revus 4 à 5 ans plus tard. On a pu faire quatre constats:

1) Seuls 8 à 10% des enfants dépistés "en difficulté" ont bénéficié d'une prise en charge.
2) Les autres, dépistés mais non traités, se trouvent, alors, en échec scolaire patent.

3) Ces derniers présentent un tableau clinique particulier mais homogène:

   — mauvaises perceptions auditives et/ ou visuelles;
   — difficultés de mise en mémoire et d'évocation;
   — erreurs et maladresses de l'orientation et de la structuration dans l'espace et dans le temps;
   — déficit langagier (lexique, syntaxe, lecture, expression écrite, communication verbale...).

4) Les élèves de classes d'adaptation diverses, comme les adultes illettrés, présentent le même tableau clinique, aggravé de toutes les conséquences psychologiques, affectives, professionnelles et sociales que l'on connaît.

Pierre Ferrand (1981) pose alors l'hypothèse suivante:

> "Les carences observées dans les performances langagières de ces sujets, se transformeraient-elles, à un âge donné, en l'absence d'une intervention particulièrement adaptée, en carences de compétences, quasi irrémédiables ?"

Quels renseignements apportent l'observation des adultes mauvais lecteurs, mauvais scripteurs ?

Auparavant, il peut être utile de définir ce qu'on entend par "illettrisme". On peut proposer une définition retenue par le Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme en 1995:

> "l'Illettrisme est constitué, en France, par le problème de ces adolescents et adultes âgés de plus de 16 ans, qui ont bénéficié d'une formation (d'au moins 1500 heures) ou d'une scolarité obligatoire (pour une durée totale significative de cinq années pleines) francophones et pour qui le recours à l'écrit, en lecture et en écriture, n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile, pour qui l'écrit n'est pas leur moyen privilégié d'expression et de communication et qui risquent donc d'en être fragilisés sur le plan professionnel, exclus de nombre d'échanges culturels et sociaux et menacés de marginalisation progressive"[1].

On distingue aujourd'hui l'illettrisme de l'analphabétisme qui concerne plutôt ceux qui n'ont jamais appris à lire. Cette définition de l'illettrisme met le doigt sur un certain nombre de difficultés que ces personnes éprouvent:

— problèmes sociaux importants (vie familiale, chômage...),
— difficultés fréquentes à mobiliser leurs capacités cognitives, et à se situer dans le temps et dans l'espace.

[1] B. Falaize, F. Andrieux, J.M. Besse.

— difficultés d'adaptation culturelle,

mais aussi, pour beaucoup des difficultés de communication, voire même des pathologies du langage oral tant dans le domaine de la compréhension que dans celui de la réalisation.

Trois axes majeurs se retrouvent ainsi indissociablement liés quand on parle d'illettrisme:

— l'axe social,

— l'axe culturel,

— l'axe de la communication.

Le domaine des orthophonistes est celui de la communication, mais ils ne peuvent ignorer les acteurs sociaux et culturels, et de même, ne peuvent être ignorés d'eux.

On s'appuiera aujourd'hui sur les productions des personnes illettrées (cf. la définition ci-dessus) au DMI (Evaluation des Difficultés et des Moyens des personnes Illettrées, Morcrette, 1992). Il s'agit d'un outil élaboré avec une équipe d'orthophonistes, pour répondre aux besoins d'évaluation du langage oral et écrit de ces adultes en vue de la remédiation qui leur est proposée.

Capacités écrites

Le DMI comprend, dans le domaine du langage écrit, 2 niveaux, suivant les possibilités de lecture des apprenants, avec pour chacun, 3 items de lecture et une dictée.

Les compétences suivantes vont être observées dans le domaine de la lecture: l'oralisation, les stratégies contextuelles globales, la compréhension de textes simples, et dans le domaine de l'expression écrite: les difficultés d'ordre perceptif, grapho-phonémique, morpho-syntaxique, ainsi que celles qui concernent les structures syntaxiques.

Dans un premier temps, on a pu faire un certain nombre d'observations générales.

Les chiffres présentés ici concernent, pour moitié, une population rencontrée en 1995 et 1996 lors du contrat de recherche "Recherche et Partage", et pour l'autre, des personnes que j'ai pu rencontrer personnellement cette année lors de mon activité de "collaborateur" au sein d'une association de formation, au total 51 personnes.

— le niveau 1 (15 personnes) correspond aux non-lecteurs;

— le groupe 2 (13 personnes) comprend des lecteurs médiocres qui accèdent à la lecture d'un texte aux termes très simples, aux mots usuels mais qui ne peuvent écrire;

— le groupe 3 (12 personnes) lit presque normalement, sans fluidité ni aisance, avec une compréhension pratiquement normale des textes proposés; ils éprouvent des difficultés importantes à écrire;

— le groupe 4 (11 personnes) est composé de bons lecteurs mais de médiocres scripteurs.

On constate donc que, globalement, les lecteurs rencontrés lisent de façon hachée, hésitante à voix haute, avec des erreurs, des césures inappropriées, et d'une façon générale, selon un mode d'approche plus iconique et contextuel que phonologique.

On analyse aussi les capacités des personnes dans deux textes dictés de niveaux différents (mais ils pourraient être un commentaire d'images, si on mettait un support de ce type).

Quatre domaines font l'objet de notre investigation:

1) la transcription phonologique: les phonèmes et l'ordre des phonèmes;

2) la connaissance du code grapho-phonémique qui est si difficile à assimiler par les enfants dyslexiques, en particulier;

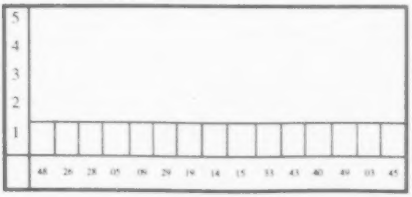
3) la reconnaissance des différentes unités lexicales et syntaxiques: séparation des mots, reconnaissance des homophones très simples;

4) l'utilisation de la morpho-syntaxe.

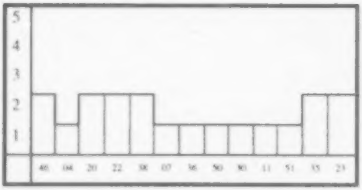
On peut affirmer que l'ensemble des personnes illettrées présentent une orthographe perturbée, quelquefois même une dysorthographie massive.

Ecriture

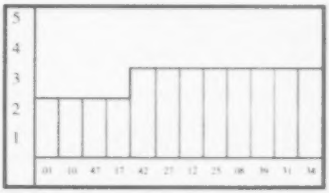
Groupe 1



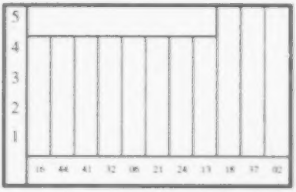
Groupe 2



Groupe 3



Groupe 4



Ce sont des confusions phonémiques, et visuelles, des omissions, des inversions etc... qui sont présentes dans 80% des cas; des méconnaissances du code grapho-phonémique qui affectent les graphies dont la correspondance graphème/phonème est plus complexe que terme à terme. Elles vont de pair avec les difficultés de lecture. C'est l'évocation lente des différentes unités orthographiques et les possibles transcriptions des syllabes lorsque les scripteurs ne peuvent accéder immédiatement au mot ou au groupe de mots. On constate chez 30% d'entre eux environ un texte difficilement déchiffrable.

Bien que les textes soient simples et qu'aucun des lycéens (population témoin de 16-18 ans en toutes scolarités confondues) n'ait fait de fautes aux petites phrases proposées, les personnes illettrées rencontrées éprouvent de grandes difficultés à évoquer et à utiliser le code morpho-syntaxique. Il est vrai qu'ils restent, pour la plupart, très fixés sur une transcription des mots. De fait, de nombreux auteurs signalent que l'absence d'automatisation de l'écriture met le scripteur en état permanent de surcharge cognitive. Et cette double tâche: transcrire et accorder, renforce, semble-t-il, le pourcentage d'erreurs dans l'un et l'autre de ces domaines.

En général donc, on constate des accords uniquement par proximité, article-nom et de rares désinences du verbe (auquel est souvent affecté le "s" du pluriel).

Les erreurs de structures syntaxiques témoignent de la difficulté éprouvée à appréhender le mot en tant que concept; les personnes illettrées font de nombreuses erreurs de séparation et surtout ils reconnaissent difficilement les homophones.

Plus généralement, on constate qu'il leur est plus difficile d'écrire que de lire, ce qui est fréquemment confirmé dans les statistiques et que je n'analyserai pas aujourd'hui directement.

Supports oraux

Il est possible d'observer ces résultats bruts au regard des différents modèles proposés par les chercheurs et de voir quels supports et quels freins ont existé chez ces adultes.

Gombert (1993) énumère différentes capacités à lire:

1) Connaissance du médium écrit
   — connaissance de la directionnalité de l'écrit
   — distinction entre *lire/regarder/écrire/dessiner*
   — reconnaissance des unités de langage
   — connaissance de l'utilité de l'écrit

2) Capacités métaphonologiques
   — sensibilités aux variations phonologiques
   — jugement de longueur phonologique
   — segmentation syllabique
   — segmentation phonémique

3) Capacités métasyntaxiques
   — segmentation lexicale
   — jugement de grammaticalité
   — correction grammaticale
   — manipulations syntaxiques intentionnelles

4) Capacités métatextuelles
   — hiérarchisation des idées
   — détection de contradictions
   — distinction entre "la lettre et l'esprit"

Par ailleurs, à partir du modèle de Caramazza et Miceli, Pierart (1995) évoque des capacités à orthographier les mots, qui, rappelons-le, mobilisent généralement toute la charge cognitive de la personne illettrée: des capacités à percevoir auditivement les formes phonologiques, un stock

sémantique, un lexique orthographique, un stockage du buffer phonologique et un stockage du buffer graphémique.

On peut mettre en évidence certaines de ces capacités chez les adultes illettrés. Le DMI possède, associées aux épreuves de lecture et d'orthographe, des épreuves de mémoire visuelle, de perception auditive, de conscience phonologique, de conscience sémantique et d'expression orale. Peut-on trouver des relations entre les performances des personnes en lecture-écriture et chacune de ces capacités ?

1) D'emblée, il faut admettre que les résultats à l'épreuve de **mémoire visuelle** qui est une épreuve de mémoire de signes orientés, n'apporte pas de résultats analysables à mon niveau. Les capacités de perception visuelle sont totalement hétérogènes et ne semblent avoir aucun lien avec les niveaux de lecture et d'écriture; on pourrait les rapprocher, pour certains, à un ensemble affectant les capacités mnésiques, et notamment la mémoire à court terme, et les capacités d'attention. De fait, on observe que nombreux sont ceux qui réussissent bien les trois premières séries et qui croient avoir mémorisé la quatrième mais ne peuvent la reproduire.

Dans cette épreuve, on peut aussi observer, chez quelques-uns, une reproduction des signes très particulière: début à droite, ou absence de marquage entre les éléments temporellement différents. On remarque enfin que certaines personnes adoptent une stratégie de mise en mémoire alphabétique. Cette stratégie n'est pas mise en évidence et serait cependant intéressante au regard des études de Vellutino (1979) qui démontre que les reproductions de formes sont réalisées sans problème par les dyslexiques pour qui le déficit porterait sur le codage phonologique qu'ils leur affectent.

De fait, sur un plan plus général, cette épreuve est celle dont les résultats sont les plus proches entre adultes lecteurs et adultes illettrés.

2) On peut aussi faire le lien entre la lecture et **le langage oral**. L'épreuve de langage oral du DMI est un jeu basé sur la transmission d'informations et la cotation est fonction de la pertinence du lexique et de la notion de double expansion.

On constate, la plupart du temps, un lien direct entre les qualités de la lecture et celles du langage oral; les meilleurs scores dans ce domaine sont ceux des meilleurs lecteurs; cependant, on pourra constater que ce lien n'est pas systématique.

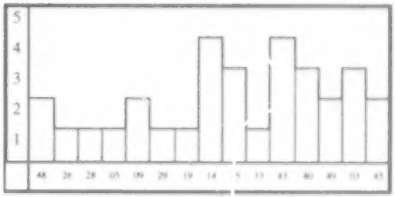
Bien que cela n'apparaisse pas dans les chiffres (cf. infra), quelques-uns n'ont pas compris le sens des dessins (et notamment la bulle de celui qui rêve).

Dans l'ensemble, et Frédérique Brin le développe plus longuement (cf. dans ce numéro), on peut observer chez les non-lecteurs et les médiocres lecteurs un langage plutôt énumératif, sans expansion, sans connecteur ni anaphore, peu informatif en général.

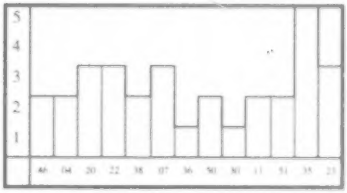
On peut aussi observer cette capacité à la lumière du langage écrit, et plus exactement des capacités syntaxiques.

Langage oral

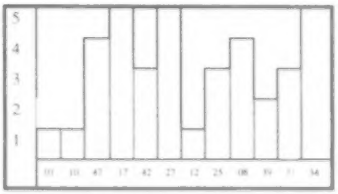
Groupe 1



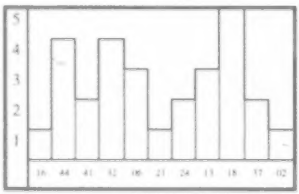
Groupe 2



Groupe 3



Groupe 4



3) Capacités de perception des formes auditives

Elles sont mesurées avec deux épreuves de reproduction immédiate: reproduction de rythme et de logatomes.

Ces deux épreuves présentent des résultats souvent proches, généralement plus faibles chez les non-lecteurs et meilleurs chez les bons scripteurs. Quelques personnes font cependant exception, et leur parcours sera intéressant à étudier.

Comment se répartissent les résultats ?

logatomes

	lect. 1	lect. 2	lect. 3	lect. 4
1	5	2	1	0
2	2	3	1	2
3	4	4	4	1
4	2	3	5	7
5	2	1	1	1

rythme

	lect. 1	lect. 2	lect. 3	lect. 4
1	3	1	1	0
2	5	6	5	4
3	4	3	2	3
4	2	3	2	2
5	1	0	2	5

Le rythme

"Il faut éviter la fâcheuse tendance à traiter le rythme sur un mode monosensoriel: souvent auditif, visuel en d'autres occasions mais alors au prix de torsions sémantiques ridicules et inquiétantes, kinesthésique dynamique, etc... En réalité, l'activité perceptive humaine n'est jamais statique car elle inclut sélection et mémoire tributaire d'un empan..." (Drevillon, 1995)

Les logatomes

Philippe Mousty (1995), qui a inclus une épreuve similaire dans la batterie d'évaluation psycholinguistique qu'il vient d'élaborer pour faciliter le diagnostic des troubles spécifiques de la lecture et de l'orthographe, spécifie que "le test de répétition de pseudo-mots a une double fonction: mesurer un empan de mémoire immédiate sur un matériel verbal sans signification et évaluer la quantité des habiletés de perception de la parole. Si la répétition de pseudomots ne nécessite aucune opération de segmentation ni de manipulation explicite de la structure phonémique des stimuli, elle requiert néanmoins de disposer de représentations phonologiques du signal de parole de bonne qualité".

En ce sens, la comparaison entre l'épreuve de rythme et celle de logatomes est intéressante: on remarque, dans 80% des cas la parité (à 1 près) des résultats.

4) Capacités métaphonologiques

Il s'agit d'une épreuve de segmentation syllabique utile pour la reconnaissance phonémique. De la même façon, les résultats semblent suivre le niveau de lecture et d'écriture et notamment:

conscience phonologique

	Lecteurs 1	niveau 2	niveau 3	niveau 4
1 -	2			
2 -	5	4		
3 -	5	5	6	1
4 -	3	4	5	8
5 -			1	2

On observe, là encore, des conduites intéressantes à noter:

— la difficulté éprouvée par quelques-uns de segmenter des mots comprenant des structures CVC/CV (ex: admirer);

— la difficulté éprouvée par presque tous d'identifier 2 phonèmes identiques dans le mot (ex: "caractère");

— l'absence de gêne dans les mots où le lexique orthographique contamine la conscience phonologique (ex: précision);

— pour quelques-uns encore la difficulté qu'engendrent deux phonèmes proches.

On remarque que toutes ces opérations sont assez coûteuses (3/51 seulement obtiennent des résultats semblables aux normo-lecteurs).

5) Capacités métasyntaxiques

Il s'agit ici de reconnaître des mots, des verbes conjugués à l'intérieur d'une phrase, ces verbes étant présents devant la personne, et donc, une certaine manipulation est nécessaire.

conscience lexicale

	Lecteurs 1	niveau 2	niveau 3	niveau 4
1 -	4	1		
2 -	4	1	1	
3 -	4	4	4	1
4 -	3	4	3	6
5 -		3	4	4

Les résultats sont ici plus dispersés et les qualités de la mémoire de travail influent sur l'ensemble des résultats.

Quelques constats

Il pourrait être intéressant de croiser et d'affiner encore les résultats de ces données, mais seules quelques remarques sont aujourd'hui possibles.

La première concerne **l'hétérogénéité des résultats**. On peut penser que, très probablement, les circonstances psychologiques, culturelles, sociales ont affecté, pour certains, des qualités qui ne se sont pas développées et notamment des qualités de communication qui passent par une sollicitation langagière parentale, culturelle et sociale.

Cependant, le langage écrit ne leur est pas, pour autant, interdit: de fait, certains développent, sur une base de bonne mémoire immédiate, des qualités d'analyse phonologique et sémantique (ou à l'inverse, malgré des difficultés mnésiques, une habileté phonologique et sémantique) qui leur permettront d'accéder à un bon niveau de lecture.

> Angèle a 19 ans; elle est décrite comme très timide et émotive; elle éprouve des difficultés à sérier un récit et à s'exprimer: la lecture et l'orthographe en général sont bonnes, la lecture est bien comprise et les erreurs orthographiques sont rares et n'affectent que la partie syntaxique; les capacités mnésiques sont médiocres, mais elle réussit assez bien la partie "méta" de la batterie.
>
> Yann a 16 ans. Je n'ai aucune description sociale ou culturelle le concernant, mais on observe des difficultés d'expression orale associées à des capacités mnésiques et "méta" médiocres; la lecture est normale et l'expression écrite est de qualité moyenne, cependant, lui aussi, fait partie du groupe 4, le plus performant. On remarque que les difficultés orales de Yann se manifestent également en écrit spontané où il a du mal à gérer les différents points de vue locuteur/observateur et fait davantage d'erreurs qu'en dictée; mais en expression écrite dirigée (répondre à une lettre qui reste visible), il met en place des stratégies de reprise du texte et de tournures qui vont lui permettre d'effectuer une réponse simple mais informative.

On ne constate pas de réelle homogénéité des résultats permettant de déterminer un profil-type, un modèle des difficultés et des capacités des personnes illettrées, bien au contraire il semble qu'il existe, pour chacun, des modèles différents.

Second constat: **sans mémoire immédiate ni qualités "méta", notre échantillon n'objective aucun lecteur-expert**.

On observe un lien très fort entre la lecture et les qualités métalinguistiques: sur les 12 personnes qui présentent des difficultés métalinguistiques, un seul est bon lecteur, 2 sont médiocres lecteurs et 8

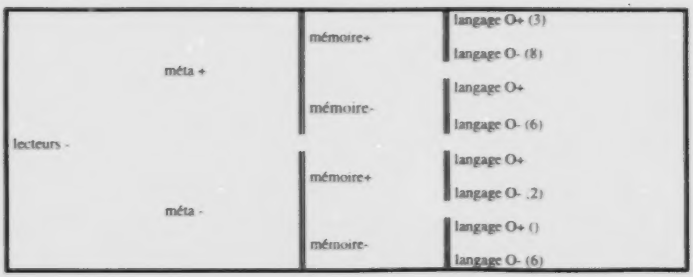
sont mauvais lecteurs et ne peuvent écrire; de plus, si la mémoire immédiate est défaillante, une activité métalinguistique peut être développée et permettre l'accès à la lecture.

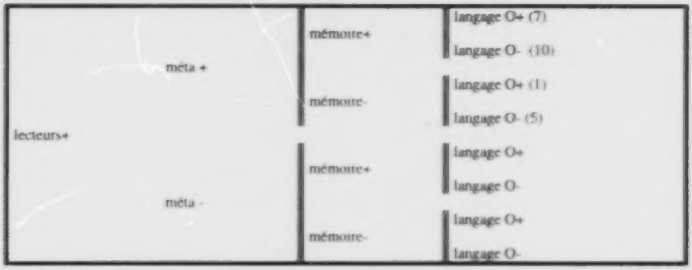
> C'est le cas de Roberto qui accède grâce à un travail efficace de conscience phonologique et lexicale à une lecture assez efficiente mais qui garde de sérieuses difficultés à écrire.

Nous avons déjà noté le lien qui existe entre langage oral et langage écrit. Mais si on considère, comme le laisse penser aujourd'hui Anne Van Hout (1994), que les différentes dyslexies présentent toutes, à des degrés divers, des caractéristiques spécifiques: perturbation de l'ordre temporel, trouble du langage oral, trouble de la dénomination, trouble métaphonologique et trouble de la mémoire verbale, peut-on penser que certaines personnes illettrées présentent un trouble de l'acquisition du langage oral et/ou écrit qui, non traité dans l'enfance, les exclut de la lecture ? Il semble que ce soit le cas pour un certain nombre d'entre elles: dans cet échantillon une dizaine environ, soit 1 sur 5. Ils présentent un ensemble de difficultés qui fait qu'ils ne peuvent utiliser aucune stratégie pour surmonter leur handicap.

> Ainsi Serge, 45 ans, bon ouvrier, qui n'arrive pas à apprendre à lire malgré 10 ans d'école; il est célibataire et vit avec ses parents, il a une mémoire exclusivement visuelle et manifeste des stratégies absolument inefficaces: il ne peut répéter que des pseudo-mots de 3 syllabes et quelques structures rythmiques. Son langage oral est également peu informatif, cependant, il est curieux de tout, cherche à comprendre et se fait expliquer jusqu'à obtenir satisfaction.

De même, David, 18 ans, lui aussi, n'utilise aucune médiation phonologique et n'arrive pas à lire, ses qualités mnésiques sont très limitées (pseudo-mots de 3 syllabes — rares structures rythmiques), aucune habileté de type "méta". C'est un jeune un peu désespéré de son avenir.





Ces observations renvoient à l'urgence d'une attitude préventive, et notamment rendent plus pertinentes encore les questions de P. Ferrand développées précédemment.

Mais peut-on mettre en évidence un "calendrier" d'apparition des difficultés ? On connaît aujourd'hui un certain nombre de signes d'appel dès la petite enfance qui permettent de noter une "fragilité" de l'enfant dans certains domaines; sont-ils pris en compte et l'entourage social et culturel met-il en place des actions de stimulation et d'accompagnement efficaces ?

Le partenariat entre chercheurs, cliniciens, pédagogues, travailleurs sociaux et formateurs reste, semble-t-il, l'espoir de la disparition de l'illettrisme.

Bibliographie

DREVILLON, J. (1995): *Rythmes et Langages*, Issy les Moulineaux, E.A.P.

FERRAND, P. (1981): "T.D.P. 81, Test de Dépistage Précoce"; dossier F.N.O. n°7.

FERRAND, P. (1991): "Nécessité du dépistage et du traitement précoce en Orthophonie" , in: *Entretien d'Orthophonie*, Paris, Expansion Scientifique.

GOMBERT, J.-E. (1990): *Le développement métalinguistique*, Paris, P.U.F.

GOMBERT, J.-E. (1992): "Développement métalinguistique et acquisition de la lecture", in: BESSE, J.-M., M.M. DE GAULMYN, D. GINET, B. LAHIRE (dir.): *L'illettrisme en questions*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 181-203.

MORCRETTE, D. (1992): "L'orthophonie au service de l'illettrisme", *Paroles d'Or,11*.

MORCRETTE, D. (1992): *Les Orthophonistes évaluent les Difficultés et les Moyens dans le cadre de la lutte contre l'Illettrisme*, Isbergues, Ortho-édition.

MORCRETTE, D. (1995): "Dys-lexiques et il-lettrés", in: *Santé et insertion: un défi à l'illettrisme, La documentation française*, Paris, 133-145.

MORCRETTE, D. (1995): "L'orthophonie au service de la lutte contre l'illettrisme", in: *Santé et insertion: un défi à l'illettrisme, La documentation française*, Paris, 259-267.

MOUSTY, P. (1995): "Illustration d'une démarche cognitive dans l'évaluation diagnostique des troubles de la lecture et de l'écriture", *GLOSSA, 46-47*, 82-91.

PIERART, B.(1995): "Les troubles du développement de la lecture et de l'orthographe sont-ils spécifiques ? Un éclairage des modèles cognitifs du langage écrit", *GLOSSA , 46 -47*, 64-81.

VAN HOUT, A., F. ESTIENE (1994): *Les dyslexies, Décrire, Evaluer, Expliquer, Traiter*, Paris, Masson.

TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1996, 25, 103-115

Etude linguistique du discours narratif sur images d'adultes illettrés

Frédérique BRIN
Orthophoniste

Une épreuve de récit sur images séquentielles a été proposée en France, à des stagiaires de la formation en situation d'illettrisme. Une histoire en photos a suscité un récit oral et le recueil des discours narratifs a permis une analyse formelle linguistique des énoncés transcrits. L'analyse a permis un parallèle en trois axes: comparaison avec les résultats aux épreuves de langage écrit (aspects syntaxiques), comparaison avec des productions antérieures sur un support similaire, et comparaison des résultats avec ceux obtenus grâce à la passation d'une épreuve identique auprès d'enfants de 9 à 11 ans, grâce à la grille d'analyse proposée par Pierre Ferrand (1990), et que l'auteur a adaptée pour cette étude.

Introduction

Notre travail d'orthophoniste, dans la mesure où il intéresse aussi bien le langage oral que le langage écrit, dans la pratique du bilan et de la rééducation, nous encourage tout naturellement à effectuer des parallèles, à évoquer les liens entre ces deux modes de communication. Dans le cadre de ma pratique professionnelle hospitalière, auprès d'adultes cérébro-lésés ou aphasiques, dans le cadre de mes interventions auprès d'adultes qualifiés d'"illettrés", j'ai pu maintes fois exprimer le besoin d'objectiver des relations de structure entre des difficultés à l'oral et des difficultés à l'écrit.

Beaucoup de recherches actuelles vont dans ce sens, et c'est dans le cadre d'une recherche initiée par l'association Recherche et Partage, et entreprise par des orthophonistes de l'UNADRIO (Paris), Dominique Morcrette et moi-même, et des psychologues de PsyEF (Laboratoire de l'Université de Lyon 2) que j'ai pu mettre au point une épreuve proposée à des stagiaires de la formation continue, au sein d'une évaluation terminale de stage.

Des évaluations proposées à ces mêmes stagiaires à l'entrée puis au cours de leur formation nous avaient antérieurement permis d'obtenir des renseignements complets sur les outils cognitifs à leur disposition, leurs performances face à l'écrit et à l'oral, et leurs habiletés métalinguistiques et métacognitives dans ces évaluations.

Par ailleurs, D. Morcrette avait proposé pour l'évaluation finale une épreuve où le stagiaire devait compléter des bulles à l'écrit, ce qui nous donnerait des indications parallèles sur la complexité syntaxique et la maîtrise de certains outils comme les connecteurs, ceci dans le langage écrit.

Il est apparu enfin que la grille proposée par Pierre Ferrand (1990) pour l'évaluation du discours narratif, considérant des éléments à la fois syntaxique et lexicaux, pouvait être adaptée en vue d'analyser des productions d'adultes en difficultés en lecture/écriture.

Cet article va donc permettre de présenter ce travail d'analyse du discours narratif d'adultes en situation d'illettrisme. Le contexte particulier du travail de l'orthophoniste avec les adultes en difficultés en lecture et écriture, ou dans le cadre du partenariat entre l'orthophoniste et la structure de formation ou d'accueil, voire les formateurs, met en exergue la nécessité de proposer des évaluations fiables permettant de mettre en place des programmes de prise en charge individualisés. La compétence de l'orthophoniste, qui par sa formation met en relation le langage oral et écrit, permet de déterminer la nécessité d'une approche plus spécifique.

Ainsi, cette épreuve, outre un intérêt intrinsèque concernant l'analyse du discours narratif, a permis d'entamer une réflexion selon trois axes.

1) Un début d'analyse des données de façon diachronique par rapport aux résultats des stagiaires aux deux épreuves initiales permet dans certains cas d'objectiver une structuration du récit chez ces personnes, même si ce domaine n'a pas été abordé en tant que tel dans la formation, qui était généralement axée sur les savoirs et savoir-faire de base.

2) Nous avons ensuite tenté d'aborder le lien entre des performances à l'oral et des performances à l'écrit en comparant les résultats obtenus dans ces différents types d'épreuves. En d'autres termes, dans quelle mesure pourra-t-on montrer que les stagiaires de notre population (22 personnes) montrent des résultats cohérents dans les épreuves relatives au langage oral, et celles relatives au langage écrit ? Quelles épreuves en particulier mettent en évidence des difficultés ou des dysfonctionnements parallèles ? On a alors considéré que certains cas mériteraient une attention particulière afin de réfléchir sur les liens entre la complexité syntaxique et la cohésion textuelle au cours de la narration, et les résultats aux épreuves de lecture et d'écriture dirigée et semi-dirigée.

3) Enfin, il nous a semblé intéressant d'esquisser un rapprochement entre les résultats obtenus par des enfants de 9 à 11 ans au même type d'épreuve proposée par Pierre Ferrand (1990) lors du récit sur images ("Les Cerises").

Une poursuite de l'analyse dans les mois à venir tendra à vérifier dans cette même étape finale d'évaluation le parallèle entre les résultats à l'analyse du discours narratif, notamment en ce qui concerne l'utilisation de connecteurs, et les résultats à l'épreuve de "bulles complétées" proposées par D. Morcrette dans ce même protocole, et qui vise à favoriser l'utilisation de connecteurs en situation d'écriture semi-dirigée.

Méthodologie de l'expérimentation

La population sur laquelle nous avons pu nous baser est constituée de 22 personnes, dont 14 femmes. Ces personnes émanent de régions diverses de France: Normandie, Champagne, Rhône-Alpes.

Les personnes correspondaient toutes à la définition de l'illettrisme proposée depuis le 14 mai 1995 par B. Falaize, F. Andrieux et J-M. Besse le 11 mai 1995 et adoptée par le GPLI (Groupement Permanent de Lutte contre l'Illettrisme):

> "l'"illettrisme" est constitué, en France, par le problème de ces adolescents et adultes de plus de 16 ans, qui ont bénéficié d'une formation (d'au moins 1500 heures) ou d'une scolarité obligatoire (pour une durée totale significative de cinq années pleines), francophones et pour qui le recours à l'écrit, en lecture et en écriture, n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile, pour qui l'écrit n'est pas leur moyen privilégié d'expression et de communication et qui risquent donc d'en être fragilisés sur le plan professionnel, exclus de nombre d'échanges culturels et sociaux et menacés de marginalisation progressive".

L'évaluation finale qui a été proposée était donc la troisième étape d'une recherche visant à valider deux outils complémentaires, le DMI (Difficultés et Moyens dans la lutte contre l'Illettrisme), élaboré par Dominique Morcrette (1993), orthophoniste, et le DMA (Diagnostic des Modes d'Appropriation), élaboré par Jean-Marie Besse, du PsyEF. Les épreuves proposées permettaient d'évaluer le chemin parcouru lors de la formation, et de compléter ou de confirmer certaines parties des évaluations précédentes.

L'objectif spécifique de cette épreuve était d'obtenir des informations complémentaires sur **le langage oral** des adultes illettrés, en particulier sur la complexité syntaxique apparaissant lors d'un récit d'histoire en photos à l'oral.

Sujet

Le choix du sujet de l'histoire a posé quelques problèmes. Certains critères devaient être respectés afin de nous permettre d'obtenir un discours aussi spontané que possible, bien qu'induit par l'image. La photo nous a paru tout d'abord être un support mieux perçu par les stagiaires adultes, plus authentique dans une démarche d'appropriation de l'image, fournissant ainsi un contexte plus habituel.

Nous avons choisi de fournir un matériel modulable, devant lequel la personne devait avoir libre choix de la construction de son récit; suffisamment ambiguës, mais porteuses d'indices, les photos permettent l'élaboration d'un récit, que la personne tente bien souvent de justifier par la verbalisation de son appréciation. Nous souhaitions donc favoriser l'expression du cheminement logique de l'histoire, et donc l'apparition de connecteurs et de marqueurs de la cohésion textuelle. En analysant la structure de surface du discours, ainsi que certains indices marquant la cohérence du récit, on devait pouvoir obtenir des indications sur certains éléments sensibles du discours oral, tels que l'anaphorisation et les déictiques en général.

Histoire proposée

- photo 1: un homme qui faisait du vélo s'aperçoit que son pneu est crevé.
- photo 2: il téléphone à un ami depuis une cabine téléphonique.
- photo 3: son ami arrive et lui donne des outils pour réparer son vélo.
- photo 4: l'ami s'éloigne en voiture et l'homme reste, perplexe, près du vélo qu'il doit maintenant réparer. Il pensait certainement que son ami allait le ramener en voiture.

Passation

Le temps moyen de passation est de 3 minutes.

Consignes de passation

1) on dispose les photos devant la personne;
2) on lui demande de les ranger dans l'ordre qui lui semble le plus logique;
3) on branche le magnétophone et on demande à la personne de nous dire ce qui se passe dans cette histoire, selon elle;
4) l'enregistrement est terminé lorsque la personne signifie qu'elle a fini;

5) l'enregistrement est transcrit puis l'épreuve dépouillée, et la grille obtenue permet une comparaison avec la moyenne de l'échantillon regroupant les 22 personnes. On obtient alors un "profil" permettant de comparer les productions selon chaque critère.

Grille d'analyse

Les moyens utilisés étaient une analyse formelle du discours narratif de l'histoire enregistrée et retranscrite en adaptant une grille mise au point par Pierre Ferrand (1990) pour analyser le discours narratif sur images séquentielles d'enfants de 9 à 11 ans (voir exemple plus loin). Les éléments retenus sont d'ordre lexical et syntaxique; on note le nombre d'unités lexicales, le type d'énoncés, la présence d'expansions avec ou sans prédicatoïdes, les connecteurs, et on comptabilise le nombre et le type de morphèmes et de lexèmes présents. On a tenté également d'ajouter des données qualitatives sur l'adéquation à la vie réelle, le recul pris par rapport à la narration, l'interprétation (la cohérence et la cohésion textuelles).

La grille d'analyse comporte également une cotation de la présentation physique des images et de l'ordre composé par le stagiaire. Bien que le récit ne soit pas sanctionné selon l'ordre dans lequel les images ont été classées, il est important de le noter afin de pouvoir évaluer l'adéquation entre le discours et le support, et la cohérence du récit selon les indices verbalisés.

Résultats

L'épreuve est généralement bien acceptée, elle cause cependant un grand souci de bien répondre et de trouver l'ordre prévu par le concepteur. Dans les cas où nous avons pu proposer cette épreuve à des personnes non illettrées, dont des collègues orthophonistes, il est apparu que ce souci devenait très prégnant, allant jusqu'à limiter l'exploitation du corpus par la richesse du questionnement. L'épreuve a pu durer jusqu'à 15 minutes avec une collègue, alors qu'elle dure en principe 2 à 3 minutes. J'ai alors eu l'impression informelle que quelqu'un maîtrisant le support écrit et l'image, avec une éducation universitaire, tendait à réagir sur la forme plutôt que sur le contenu. C'est-à-dire que le récit contenait souvent une analyse par la personne de l'efficacité avec laquelle elle effectuait la tâche, et un jugement fort sur ses propres hypothèses (par exemple "je pense que c'est ce qui s'est passé, mais ce n'est pas très probable, vu la position de la voiture, on pourrait alors penser que...").

Il semblerait donc que la complexité du discours va de pair avec la capacité de la personne à émettre un jugement sur sa production et sur le support proposé.

a) Résultats significatifs de quelques personnes; analyse et intérêt

Les énoncés ont été analysés de façon individuelle, et l'on obtient pour chaque personne un tableau récapitulatif, au verso de la grille d'analyse. Ce tableau permet de regrouper les éléments les plus significatifs, comme par exemple, le nombre total d'énoncés, le nombre total d'expansions, le type d'énoncés, le nombre de morphèmes fonctionnels, de pronoms, etc.

Ce tableau présente également les moyennes obtenues, et permet donc d'évaluer et de visualiser les productions de la personne par rapport au groupe. On obtient des "profils", permettant d'identifier les éléments les plus marquants de l'analyse du discours narratif. On peut alors concevoir que la prise en charge de cet adulte puisse tenir compte des résultats obtenus, en cherchant à poursuivre plus loin le parallèle effectué entre les productions orales et écrites, et en utilisant la narration comme moyen d'étoffer et d'analyser le langage oral et écrit avec les personnes.

En ce qui concerne l'ordre dans lequel les images ont été classées par les personnes, on se trouve en face de 15 classements différents des 4 images, ce qui confirme la prise d'hypothèses et la flexibilité du support.

L'adéquation entre le récit et l'ordre de présentation des images est noté dans tous les cas sauf un, où la personne a raconté une histoire différente de celle indiquée par les images.

Les éléments de cohésion textuelle sont particulièrement intéressants en ce qui concerne les aspects déictiques du discours. On note ainsi un manque de référence par rapport aux lieux, aux personnes et aux sujets, avec prédominance d'une utilisation de l'article indéfini, ceci dans toutes les phrases ("un monsieur téléphone, un monsieur a un pneu crevé"), ou simplement lorsqu'un personnage nouveau est introduit (par une marque telle que "un autre monsieur"). Le pronom sujet ("il") est souvent utilisé d'emblée, sans processus d'anaphorisation, ni de référence à des personnages différents (il y en a deux sur les images, plus un personnage "virtuel" à qui le premier téléphone).

On observe dans 14 occasions une prise de distance par rapport au matériel proposé ("je crois que"; "je pense que") et dans deux cas une identification au personnage ("il comprend que"). Dans un cas, la personne se met à la

place du personnage dans l'histoire ("j'ai ma roue avant qu'était crevée"), mais ceci en cours de récit, et de façon isolée.

Les profils obtenus permettent de réfléchir sur la construction du récit d'une personne par rapport à d'autres récits de personnes dans la même situation difficile face à l'écrit. Ils renseignent également sur la réalisation discursive d'une histoire logique, et la capacité du sujet à formuler, dans ce contexte, des énoncés acceptables au plan linguistique et pragmatique.

b) Résultats des stagiaires par rapport aux résultats aux épreuves de langage écrit: quelques remarques

On n'a pas pu mettre en évidence de relations claires entre des résultats détaillés aux épreuves précédentes de langage oral et de langage écrit, outre le fait que des difficultés de langage oral mises en évidence par les épreuves du DMI (répétition de logatomes, description d'images, connaissance de la correspondance grapho-phonémique) sont objectivées par cette épreuve. Un intérêt diachronique est tout à fait justifié ici. Pour preuve le cas de B., une femme de 45 ans qui ne peut ni lire ni écrire, et qui produit en début de formation des énoncés du type descriptif, utilisant essentiellement des non-phrases, et occasionnellement des phrases avec actualisateur sujet ("elle va ouvrir") avec des propositions infinitives.

La production analysée en fin de formation montre le passage à des énoncés de description utilisant des présentatifs (phrases avec actualisateur non sujet), davantage de phrases simples, et un respect des processus d'anaphorisation.

Il s'avère néanmoins que des énoncés favorisant les présentatifs ("c'est un monsieur qui a crevé") sont souvent produits par les personnes dont les habiletés métalinguistiques mises en évidence par les évaluations précédentes sont plutôt faibles.

ENONCES		nbre d'UL diversifiées	SYNTAXE								PARTIES DU DISCOURS								
N°	JA		type d'énoncé				types d'expansion				morphèmes					lexèmes			
			NP av	NP Loc	Ph AnS	Ph AS	ESP	EAP	C		Prése n	Morp Fon	Déter m.	Pronom	Coord	Nom	Qualif	V	Adv
1	ben y a une voiture qu'elle s'est arrêtée				1			1			1	1	1		1	1	1	1	
2	il a une pompe					1							1	1		1		1	
3	le vélo il est sur la marche					1	1					1	2			2		1	
4	le monsieur il téléphone dans la cabine					1	1					1	2			2		1	
5	le vélo tombe					1							1			1		1	
6	puis le pneu il est crevé					1			1				1		1	1		1	
total					1	5	2	1	1		1	3	8	1	2	8	1	6	

Analyse du discours d'après P. Ferrand (1990)

Grille d'analyse du discours narratif (d'après la grille GNF 90 Ferrand/Nespoulous) — récit du vélo — Recherche et Partage 1995/96

Frédérique Brin - UNADRIO

Numéro : 9	Date: 27 mars 96	disposition et ordre des images:
Prénom: JA	sexe: M	C1 B2 D3 A4
cohésion textuelle pour l'anaphorisation oui■ non□ pour les morphèmes oui ■ non□		cohérence de la narration: répétition oui □ non □ progression oui ■ non□ non-contradiction oui ■ non□ relation cause /cons. oui ■ non□
distanciation face à la narration oui □ non■		

Données retenues			résultats	*inférieurs*	moyenne	*supérieurs*
Nombre total d'énoncés:			6		7	
nombre total d'unités lexicales diversifiées			30		50	
Longueur Moyenne de l'Enoncé			5		7	
SYNTAXE	ENONCES	phrases avec actualisateur sujet	5		5	
		phrase avec actualisateur non sujet	1		1,5	
	EXPANSIONS	total sans prédicatoïde	2		3,5	
		total avec prédicatoïde	1		4	
		total expansions	4		9	
PARTIES du DISCOURS	MORPHEMES	Morphèmes fonctionnels	3		5,5	
		pronoms personnels et autres	1		7	
		total morphèmes	15		26	
	LEXEMES	total lexèmes	15		23	

BEST COPY AVAILABLE

c) Résultats comparés à ceux obtenus lors de la passation de l'histoire des Cerises auprès d'enfants de 9 à 11 ans

C'est cet aspect de l'analyse des résultats qui nous semble être davantage intéressant en terme de bilan, y compris la valeur prédictive que peut posséder une épreuve de ce type. Le tableau, page suivante, permet une comparaison des résultats aux deux épreuves.

En raisonnant tout d'abord sur les résultats bruts, on observe une diminution relativement homogène du nombre d'items repérés, et ceci bien que la population ne soit pas statistiquement fiable, et n'inclut qu'une population d'adultes illettrés dans l'échantillon (ce qui n'est pas le cas pour les résultats de Pierre Ferrand qui ont été obtenus lors de la passation à grande échelle de son test). De plus, l'histoire n'est pas la même et on peut considérer que les enfants sont davantage habitués et sollicités à produire des énoncés en classe.

Le nombre d'unités lexicales et le nombre total d'énoncés est environ 30% moins élevé chez les adultes.

Par contre, la longueur moyenne de l'énoncé est en légère hausse. Ce qui tendrait à dire que les adultes parlent moins, mais avec des phrases un peu plus longues.

Tous les autres paramètres indiquent par conséquent un nombre très diminué d'unités, sauf dans le cas du nombre d'énoncés présentant une expansion avec prédicatoïde.

Si l'on raisonne à présent selon des chiffres rapportés à 100%, à des fins d'analyse, et afin de pouvoir raisonner plus qualitativement, on note une baisse du nombre d'expansions, ce qui pourrait être analysé comme une production plus simple, du type: sujet, verbe, complément. On note moins d'expansions sans prédicatoïde, et davantage avec prédicatoïde. On pourrait dire que cette population montre une utilisation amoindrie d'expansions, donc une syntaxe privilégiant les phrases simples, ou les phrases adjoignant des propositions de type relatives ou infinitives (relation du type "pour faire" ou "qui fait ça"). Les expansions proches du déterminant semblent moins prégnantes. Cette hypothèse est confirmée par les résultats concernant les morphèmes fonctionnels qui sont moins utilisés, et par l'augmentation du nombre de pronoms personnels (sans forcément de référence exacte sur qui est qui).

Comparaison entre moyennes de référence entre les épreuves de P. Ferrand (1990) et F. Brin (1996)			**moyenne enfants "les Cerises" en %**	**moyenne adultes illettrés "Le Vélo" en %**	
Nombre total d'énoncés:			**15**	**14**	
Nombre total d'unités lexicales diversifiées			**100**	**100**	
Longueur Moyenne de l'Enoncé			**6,5**	**7**	
SYNTAXE	ENONCES	phrases avec actualisateur sujet	**11**	**10**	
		phrase avec actualisateur non sujet	**4**	**3**	
	EXPANSIONS	total sans prédicatoïde	**15**	**7**	↘
		total avec prédicatoïde	**5**	**8**	↗
		total expansions	**22,5**	**18**	↘
PARTIES du DISCOURS	MORPHEMES	Morphèmes fonctionnels	**12,5**	**10**	↘
		pronoms personnels et autres	**10**	**14**	↗
		total morphèmes	**50**	**52**	
	LEXEMES	total lexèmes	**47,5**	**46**	

En résumé, on observe:

— un discours moins abondant;

— un langage peu complexe, ou utilisant de préférence des propositions relatives ou infinitives;

— une augmentation du nombre de pronoms personnels sujets ou compléments;

— une diminution des "petits mots" grammaticaux.

Conclusions

Tout en restant très modeste concernant cette épreuve dans cette recherche qui n'a pas valeur statistique, elle nous semble néanmoins intéressante à plus d'un titre.

Tout d'abord en tant que telle, elle nous semble présenter un intérêt pour la connaissance du public auquel un orthophoniste ou un formateur peut être confronté. En effet, elle peut aider à quantifier la capacité du stagiaire à formuler des hypothèses, et découvrir la distance avec laquelle le locuteur procède à son récit, ce qui nous instruit sur la construction mentale de la narration. La référence à d'autres personnes permet d'évaluer grossièrement la complexité syntaxique utilisée, et la maîtrise de certaines structures dans le récit.

Ensuite, elle nous semble intéressante dans la mesure où elle peut participer à la construction d'un programme de prise en charge au sein d'une rééducation orthophonique ou au sein de l'organisme de formation s'il y a lieu. En effet, si l'on s'aperçoit que la personne utilise les pronoms de façon "injustifiée", et ne pose pas la référence par rapport à ses personnages, il peut être utile de passer par une médiation méthodologique afin de faciliter l'expression orale, puis écrite. Comment concevoir en effet une formation dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme qui ne soit attachée au développement linguistique et métalinguistique de la personne dans son ensemble, et qui, outre une approche cognitive et "mécanique" de la lecture et de l'écriture, ne puisse proposer en parallèle une approche complémentaire destinée à mettre en place les règles de communication élémentaires à l'écrit (en rapport avec la réalité), et des éléments méthodologiques concernant l'acte de lire et d'écrire.

Enfin, la multiplication d'épreuves de ce type pouvant être proposées par des orthophonistes dans le cadre de leur pratique professionnelle nous semble receler des trésors cachés concernant le lien à effectuer entre les

performances à l'écrit et à l'oral, avec notamment des parallèles possibles entre habiletés métalinguistiques et récit, anaphorisation et maîtrise de la réalité à travers le langage oral, méthodologie et performances.

Dans le cadre du bilan, dans le cadre de la recherche ou dans la pratique quotidienne, des outils variés et d'utilisation fiable doivent être à présent des alliés indispensables de l'orthophoniste.

Bibliographie

BESSE, J-M: *DMA* (non publié)

FERRAND, P. (1990): *Grille d'Analyse Formelle du Discours Narratif sur Images séquentielles*, DEA Sciences du Langage — Laboratoire Jacques Lordat — Maison de la Recherche — Toulouse le Mirail.

MORCRETTE, D. (rééd.1993): *D.M.I. Illettrisme et Orthophonie*, Isbergues, L'Ortho Edition.

TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1996, 25, 117-133

Interactions verbales en accès à la littératie

J.-M. Odéric DELEFOSSE
Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III

L'analyse présentée porte sur des transcriptions d'échanges tutoriels entre formateurs et apprenants adultes illettrés.

Dans une démarche générale d'appropriation de la lecture-écriture, le formateur s'appuie sur la dynamique des interactions verbales pour accompagner l'apprenant dans la transformation progressive de ses verbalisations orales en énoncés écrivables. Nous faisons l'hypothèse que cette transformation est rendue possible par un travail de co-énonciation au niveau de "variantes intermédiaires". Grâce à un travail d'ajustements adaptés (reformulations, contre-propositions, demandes d'explicitation, commentaires métalangagiers, relectures), l'expert aide l'apprenant à décontextualiser ses énoncés oraux pour les recontextualiser en fonction des contraintes typologiques et linguistiques du texte à produire.

Les résultats permettent de dégager des formats d'échanges spécifiques à travers lesquels se marquent les rôles de chacun dans la co-construction de l'écrit.

Introduction

L'alphabétisation ou plus précisément l'accès à la littératie (Pierre, 1991, 1992) des adultes illettrés est une activité langagière encore peu interrogée par l'analyse linguistique. Cette situation d'acquisition se caractérise par certaines variables contextuelles particulières et d'autres qu'elle partage avec les situations de première acquisition du parler par l'enfant, d'apprentissage d'une langue 2, ou d'apprentissage de l'écrit. Le développement des recherches en linguistique interactionniste ouvre des perspectives théoriques et méthodologiques permettant de dégager les modalités particulières des interactions verbales entre un formateur et un adulte illettré francophone.

L'interaction se présente donc comme constituant de l'acquisition et nous rechercherons les traces de ces "fragments d'interface entre les opérations cognitives associées à l'acquisition et les mécanismes discursifs et interactionnels caractéristiques" (Py, 1989, p. 84) des échanges entre formateur et illettré.

A partir de l'analyse de transcriptions intégrales de séances de formation[1], nous exposerons succinctement:

— les paramètres qui spécifient cette interaction;

— le déroulement de la démarche dite de "dictée au formateur";

— les procédures de co-construction du texte écrit;

pour esquisser à partir de cette analyse les "profils" interactionnels du formateur et de l'apprenant.

Problématique

La linguistique de l'acquisition cherche à déterminer les processus par lesquels l'enfant s'approprie la langue ou plus exactement les variétés de langue en usage dans sa communauté linguistique, variétés orales d'abord et éventuellement écrites ensuite. Dans cette entreprise, à laquelle participent les disciplines connexes dont la psychologie développementale et cognitive, les linguistes ont majoritairement privilégié l'observation et l'analyse des énoncés produits par l'enfant, bornant généralement leurs investigations à la fonction locutoire du langage. Avec la prise en compte, dans l'analyse des corpus, du langage adressé à l'enfant (LAE), les recherches sur l'acquisition ont pu progressivement intégrer les apports de l'ethnométhodologie (Gülich, 1990), de l'analyse conversationnelle (Bange et al., 1987; Bange, 1991; de Gaulmyn, 1994) et de l'analyse des interactions verbales incluant l'énonciation et la pragmatique (Kerbrat-Orecchioni, 1990-1994; Vion, 1992).

Une situation de co-construction de la langue

Une telle perspective qui étudie les processus d'acquisition comme étant liés constitutivement aux processus d'interaction implique une conception particulière de la langue et de l'activité cognitivo-langagière. La langue ne saurait être conçue comme un outil préexistant à l'usage et devant être maîtrisé mais plutôt comme un ensemble de formes qui prennent leur sens dans des énonciations contextualisées (Mondada, 1995). Ces opérations sont négociées, interprétées par les interactants qui ainsi co-construisent la

[1] Notre corpus est issu de recherches conduites par le Centre de Recherche sur l'Acquisition du Langage Oral et Ecrit (Paris III) et d'une recherche-action en partenariat avec l'Association Départementale de Lutte contre l'Illettrisme (Maine et Loire).

langue qu'ils utilisent pour échanger et/ou réaliser une tâche commune comme, par exemple, la production d'un écrit. Dans le cas particulier de la "dictée au formateur", cette activité conjointe concourt à l'élaboration du texte écrit à partir des propositions orales de l'apprenant.

De même, l'activité cognitivo-langagière de l'apprenant ne sera pas analysée en termes de processus généraux et abstraits mais comme étant constituée de procédures liées à une tâche précise, ici la production d'écrit assistée. En effet, c'est à partir d'une relation interactionnelle particulière parce que vécue avec tel formateur, dans un cadre donné et dans une recherche de signification que l'apprenant procédera à telle démarche cognitive précise, induite par cette situation.

Des variables situationnelles spécifiques

Variables générales liées à la situation de dictée au formateur

Les séances de formation étudiées se déroulent généralement dans le cadre d'institutions ou d'associations, à raison d'une séance par semaine et d'une durée de 1 à 3 heures.

Le travail en groupe (de 3 à 10 apprenants) est doublé par un suivi individuel, ce qui implique un fonctionnement autonome du groupe et des processus d'interapprentissage.

Les apprenants se caractérisent par une forte hétérogénéité, tant sur le plan des savoirs langagiers, des motivations et de la personnalité que des aptitudes à apprendre.

La formation d'accès à la littératie s'inscrit dans un projet personnel et/ou professionnel et plus précisément une motivation à apprendre à lire et à écrire; les formateurs cherchent parallèlement à établir une synergie avec les autres intervenants sociaux auprès des apprenants.

Les formateurs (bénévoles et salariés) ont reçu une formation à cette démarche qui s'actualise notamment par:

— la recherche de signification partagée plutôt que la maîtrise de savoir-faire ponctuels ;

— l'adaptation au rythme, au projet et aux aptitudes de chaque apprenant;

— le travail sur la durée qui facilite l'appropriation et la participation;

— l'apprentissage conjoint du savoir-lire et du savoir-écrire.

Les formateurs acceptent le contrôle et l'évaluation de leur travail par l'Équipe de recherche.

L'objectif à long terme de la démarche est l'appropriation par l'apprenant de la production et de la compréhension de l'écrit. Cette démarche se déroule en quatre phases intermédiaires: maîtrise d'un langage oral explicite, développement de la représentation de l'écrit, dictée au formateur et énonciation autonome d'écrit.

En début de formation, le formateur explique cette démarche à l'apprenant et suscite son adhésion; ce contrat est rappelé et réactualisé à chaque séance.

Variables actualisant la démarche

Chaque interaction, c'est-à-dire, chaque séance de formation, s'actualise par des variables particulières qui influent en retour sur la nature même de cette interaction. En conséquence, on prend en compte dans l'analyse:

— la personnalité et les objectifs des participants, leur histoire interactive commune, leur mode de travail (en dyade isolée ou au sein d'un groupe);

— le lieu et la durée de l'interaction (lieu institutionnel ou privé);

— la phase de la démarche et le degré d'influence de la tâche sur l'interaction (didactisation vs communication);

— le type et la fonction sociale du texte envisagé: affiche, lettre, article, exercice d'entraînement...

— ce qui, du contrat, est explicitement verbalisé par le formateur et ce qui demeure implicite.

L'ensemble de ces variables déterminera les modalités de l'interaction et le rôle des interactants à l'oeuvre dans chaque séance de formation étudiée.

Une démarche d'apprentissage de l'écrit

Si la langue parlée par l'environnement est acquise naturellement par chaque enfant, il n'en est pas de même de la langue écrite. Non seulement elle s'acquiert par un apprentissage long et cognitivement exigeant mais pour demeurer efficaces, les compétences acquises en lecture et production d'écrit doivent être entretenues par un usage socialisé. Or, de nombreux adultes ont manqué leur premier apprentissage de l'écrit ou n'ont pas entretenu ce savoir faire. Cet handicap limite l'accès aux savoirs nouveaux et aux échanges sociaux, dévalorise l'image de soi et freine considérablement l'évolution professionnelle ou l'accès à de nouveaux métiers.

Les procédures de réparation habituellement mises en place dans la lutte contre l'illettrisme se situent soit vers un pôle de créativité (ateliers d'écriture, par exemple) ou vers un pôle de formalité (expression écrite).

A partir de méthodes, de présupposés théoriques et de cadres parfois très différents, les ateliers d'écriture présument généralement d'un savoir écrire qui serait bloqué ou sous évolué et qu'il convient de redynamiser en libérant les potentiels inexploités. Dans la pratique, l'adulte illettré est gêné par ses maladresses et le regard du groupe ; il ne se sent pas à la hauteur. En effet, avant de lui proposer d'écrire par lui-même, ou par l'intermédiaire d'un "secrétaire" expert, il conviendrait de l'accompagner dans une transformation de son fonctionnement langagier lui permettant d'intégrer une représentation reconnue des usages de l'écrit.

Les formations en expression écrite privilégient la forme et les activités métalinguistiques en faisant travailler l'apprenant sur les contraintes du code écrit. L'objectif étant de permettre aux stagiaires d'écrire correctement et de répondre aux exigences des standards scolaires. Face à des stages intensifs en expression écrite, l'apprenant adulte risque fort de revivre son échec scolaire ou de n'apprendre qu'un savoir faire de type imitatif: il peut réapprendre à analyser une phrase, construire tel type de texte mais ne verra guère ses capacités langagières évoluer durablement.

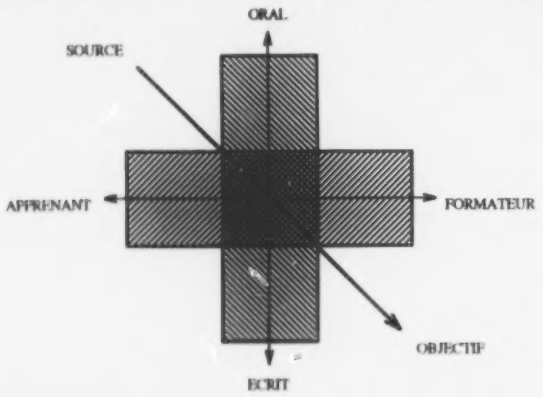
Une troisième voie consiste à adapter le canevas de la 'dictée à l'adulte' pratiquée lors des premiers apprentissages. On planifie dans le temps les opérations reconnues nécessaires à la production d'écrit, on s'appuie sur le fonctionnement langagier oral et on développe l'intuition de l'écrit, enfin, un formateur scripteur compétent, référence du bon usage et étayage provisoire de l'apprentissage, assume une indispensable fonction de médiation (Delefosse, à paraître b).

Plusieurs actions de formation ont été conduites dans cette perspective par notre Équipe (Coppalle, 1990 ; Delefosse, 1981, 1991, 1993 ; Uzé, 1989) et notre étude prend comme données de base la transcription intégrale de ces interactions.

Ces données montrent qu'au cours d'échanges langagiers situés dans un contexte d'énonciation particulier, un formateur (F) cherche à faire produire à un apprenant (A) des énoncés acceptables à l'écrit; il écrit sous la dictée de A quand et seulement quand ces énonciations lui paraissent conformes à la représentation qu'il se fait de l'écrit "acceptable"; pour ce faire, F fait parler A et à partir de ces énonciations orales met en place un processus interactif tel que A parvienne à modifier son énonciation orale et produise

de manière plus ou moins autonome, plus ou moins dépendante des verbalisations de F, des énoncés qui seront reçus comme étant écrivables.

Ce processus interactif particulier peut être représenté par ce graphique:



La **source** comprend les paramètres "apprenant" et "oral" puisque la base du matériel langagier à partir duquel va se jouer l'interaction est produit en énonciation orale par l'apprenant.

L'**objectif** prend en compte les paramètres "formateur" et "écrit" puisque l'interaction doit aboutir à un texte écrit selon les représentations et par la médiation langagière du formateur.

Les négociations de la dictée au formateur, du passage à l'écrit, vont donc se conduire sur les axes oral/écrit et apprenant/formateur en un lieu représenté par le carré central.

La première acquisition résulte d'opérations complexes qui peuvent s'effectuer à partir d'échanges naturels et situés; elles peuvent être activées par l'intervention d'un expert (rééducateur, parents, enseignants, pair...)

L'apprentissage au contraire exige un ensemble d'opérations focalisées vers un objectif repéré soit par le sujet (auto-apprentissage, autodidactie), soit plus fréquemment par un intervenant mandaté socialement, appreneur expert et souvent professionnel (enseignants, formateur, rééducateur, orthophoniste...).

L'apprentissage linguistique peut ignorer ou, au contraire, prendre appui sur l'existant, c'est-à-dire les compétences langagières déjà à l'oeuvre chez l'apprenant.

On fait l'hypothèse que l'efficacité d'une procédure d'apprentissage dépend de la prise en compte et de l'activation des compétences langagières (communicationnelles et linguistiques) de première acquisition. Dans ce cas, le sujet apprenant peut donner du sens aux énonciations qui lui sont proposées. Si, au contraire, l'apprentissage est proposé *ex nihilo* à partir de processus, de méthodes et de représentations extérieurs (ou trop éloignés de ce qui est acquis), cette activité n'a pas ou a moins de signification pour le sujet et l'apprentissage demandera plus de temps et d'effort.

Cette hypothèse s'appuie sur une conception holique de la langue comme étant composée de variétés multiples en relation de continuité (notamment entre l'oral et l'écrit). Selon cette théorie, le langage est une fonction biologico-sociale qui peut se réaliser sous des formes variées et liées entre elles parce que répondant aux mêmes aptitudes de l'être humain.

En ce sens, l'écrit n'est pas radicalement différent de l'oral, il est l'oral plus x. Ce plus constitue la spécificité de l'écrit et permet de le reconnaître sans qu'il se réduise pour autant au code orthographique. La linguistique devrait pouvoir déterminer la nature de cette spécificité aux différents niveaux d'analyse de la langue: morphologique, lexical, syntaxique mais surtout discursif (Achard, 1988).

Les corpus de transcriptions de dictée au formateur constituent un observatoire privilégié de cette spécificité puisque les négociations interactionnelles portent précisément sur ce passage oral — écrit.

D'une manière plus fondamentale encore, la démarche de dictée au formateur rend compte de cette théorie, dans la mesure où cette production particulière d'écrit s'effectue:

— à partir des formulations orales de l'apprenant;

— par l'intervention d'un formateur expert qui évalue si ces formulations orales correspondent ou pas à une variété de l'écrit;

— à partir des propositions (reformulations, offres nouvelles...) d'énoncés de variété écrite par le formateur;

— en renvoyant en un temps ultérieur à l'appropriation de l'écrit, l'apprentissage du code graphique et des contraintes orthographiques.

Cette théorie linguistique pourrait se représenter par un axe orienté vers le pôle oral d'une part et le pôle écrit d'autre part. Sur cet axe se situent les différentes variétés (v) d'une même langue selon qu'elles seraient reconnues comme étant des variétés typiquement orales (vo) ou écrites (vé) ou à l'intersection de ces deux ensembles (voé) selon cette représentation:

oral<---I---------I-----------I---I----------I---------I---------->écrit

vol vo2... voé1...2... vé1 vé2...

Selon cette configuration:

— vol pourrait représenter la variété d'une langue naturelle donnée parlée par la mère à son nourrisson ;

— vo2 la variété parlée par le père;

— vo3 la variété parlée, par exemple, par l'institutrice d'école maternelle, etc.

— vé1 la variété écrite proche d'une variété parlée;

— vé2 etc. des variétés de plus en plus spécifiquement écrites.

Dans ce cadre on fait l'hypothèse qu'il y aurait des variétés mixtes, intermédiaires (voé) qui correspondraient à des énoncés parlés mais également écrivables sans modification de forme parce qu'ils respecteraient les contraintes formelles minimales pour être reconnues comme des variétés écrites.

Travailler avec un apprenant dans le cadre de ces variétés intermédiaires (voé) pourrait correspondre à ce qu'après Vygotsky (1934/1985) on nomme la zone de proche développement (Jisa, 1991) et ce que les chercheurs en apprentissage des langues nomment les séquences potentiellement acquisitionnelles (de Pietro, Matthey, Py, 1989; Bouchard, 1991).

Le langage oral de l'apprenant et les compétences écrites du formateur ne se distinguent donc plus par des traits exclusifs, et la stratégie interactionnelle du formateur aura pour objectif de faire progresser les énonciations de l'apprenant de variétés orales à des variétés qui peuvent être écrites.

Le passage de variétés orales à des variétés écrites ne s'effectue pas par imitation, répétition, saut qualitatif ou auto-apprentissage mais par une collaboration entre novice et expert dans une co-construction de la langue (Mondada, 1995). Ce sont ces processus que la linguistique interactionniste tente de dégager.

Processus de co-construction et d'appropriation de l'écrit

Dans le cadre général du modèle hiérarchique de l'École de Genève (Roulet, 1985, 1995), nous avons analysé chaque interaction en unités interactionnelles (séquences, échanges, interventions et actes de langage)

de manière à pouvoir appréhender les stratégies mises en oeuvre par les participants (formateur et apprenant) pour réaliser leurs objectifs annoncés par les termes de leur contrat (Delefosse, à paraître a et b).

Le tableau récapitulatif 1 cherche à formaliser deux types d'échanges caractéristiques de la situation étudiée. Ces formats sont constitués d'un certain nombre d'actes de langage. Chaque intervention comporte donc un ou plusieurs de ces actes de langage spécifiques. Chaque échange est ainsi délimité par l'un de ces formats.

On a classé et figuré ici par des nombres les actes de langage manifestant les différentes opérations énonciatives (orales et/ou écrites) constitutives de la production d'écrit assistée telles que repérées au cours de l'analyse.

	Format 1: formulation de l'apprenant			**Format 2: sollicitation du formateur**		
nterv. nitiale	A	1 0	**formulation** 101 sur thème 102 hors thème 103 personnelle	F	2 0	**sollicitation** 201 question directe 202 question indirecte 203 demande d'explicitation 204 consigne ou rappel
nterv. réactive	F	1 1	reformulation 111 répétition 112 totale 1121 partielle 1122 question 113	A	2 1	réponse 211 incompréhension 212 panne 213 sur contenu 2131 sur forme 2132
nterv. évaluative	A	1 2	acquiescement 121 Ø prise totale 122 avec modification 1221 sans modification 1222 prise partielle 123 avec modification 1231 sans modification 1232 ignorance 124 avec poursuite 1241 sans poursuite 1242 Ø	F	2 2	évaluation de 211: 221 Ø reprise de 20: 222 reformulation de 20: 223 abandon 224 Ø sollicitation 225 -> 20

Tableau 1: analyse des processus interactionnels

Le format 1 enchaîne les traitements divers qui peuvent être opérés à partir d'une proposition de l'apprenant. Il s'agira donc obligatoirement d'un échange dont l'apprenant aura l'initiative (ici une formulation, mais ce pourrait être une question), auquel réagira le formateur (par une reformulation, une répétition ou une question), réaction qui sera éventuellement évaluée par l'apprenant (sous forme d'acquiescement, de prise ou d'ignorance de la réaction). Il peut être illustré par cet extrait:

Exemple 1
Échange 16

83. A20 il est sorti de la piste. , à l'hôpital
84.F20 non ?
85. *rires*
86. oui. ,

BEST COPY AVAILABLE 132

87. mais:: en prenant son virage il est sorti de la piste./
88. A21 oui

Selon notre modèle, cet échange, actualisant le format 1, pourrait se formaliser selon un schéma qui reprend et classe chacun des actes de langage des interactants (83 à 88):

Schéma 1	
Apprenant	**Formatrice**
83 formulation continuée de A19 (101)	
	84/85 question dubitative (113) 86/87 et reformulation avec inscription (111)
88 acquiescement (121) Ø	

Analyse

A20: L'intervention initiale de l'apprenant (83) complète la structure amorcée juste avant (A19: *en prenant son virage*) ; cette proposition est une reprise modifiée d'une structure qui avait été proposée par la formatrice (F13: *il est sorti de route*). L'ajout *à l'hôpital* peut être interprété comme une sorte de raccourci discursif peut-être non dénué d'humour: *il est sorti de la piste, (il a été blessé et conduit)* ***à l'hôpital.***

F20: F réagit par un: *non* (84) à valeur dubitative, peut-être aussi d'évaluation négative. Le rire partagé (85) restaure l'intercompréhension (86) et F peut reformuler (87) la phrase dictée par l'apprenant en deux parties et l'écrire en éliminant: *à l'hôpital.*

A21: l'apprenant accepte (88) cette décision.

Le format 2 se rencontre naturellement sous ses diverses variantes dans de nombreux échanges de type conversationnel. Il débute par une des formes de sollicitation à laquelle l'apprenant réagit par une réponse attendue ou pas. Le formateur peut boucler ce format par une évaluation ou un abandon de la demande qui va clore le format ou au contraire par une reprise, une reformulation ou une nouvelle sollicitation qui le relance. On reconnaîtra ce format dans un second extrait qui fait suite à l'exemple 1

Exemple 2
Échange 17

89.F21 et où est-il allé ?
90. A22 ben, , sous les::
91. comment, ,
92. sous les bast/
93. je sais pas comment on appelle ça moi, ,
94. les rails de sécurité
95.F22 ah bon, ,

Ce schéma formalise ainsi les opérations de format 2:

Schéma 2	
Apprenant	**Formatrice**
	89 sollicitation, question directe (201)
90/93 panne sur le contenu (2131) 94 et réponse (211)	
	95 évaluation (221) Ø

Analyse

F21: la question (89) de F porte sur le contenu et cherche à faire avancer l'élaboration du texte, peut-être en tentant de renvoyer A à sa proposition: *à l'hôpital.*

A22: deux amorces de réponses introduites par la préposition: *sous* (90-92). Le syntagme ne peut être achevé par manque du mot (91-93) auquel A trouve un substitut: *les rails de sécurité* (94).

F22a: l'évaluation (95) semble marquer soit l'étonnement, soit une certaine désapprobation qui confirmerait son intention de revenir à: *l'hôpital.* Elle clôt cependant l'échange en redonnant la parole à l'apprenant.

Ces stratégies interactionnelles mises en oeuvre par le formateur favorisent donc la transformation de variétés orales en variétés écrites et aident l'apprenant à énoncer de l'écrit de manière de plus en plus autonome. De plus, comme il voit le formateur écrire ses énoncés en les oralisant, il prend conscience que son parler peut s'écrire sous certaines conditions qu'il perçoit d'abord intuitivement puis qu'il généralise progressivement.

Un partage de rôles

Comme nous venons de le voir à partir de ces deux exemples, l'appropriation de l'écrit par l'apprenant est rendue possible par un partage des rôles constitutifs de la tâche à accomplir; sans l'étayage du formateur-médiateur, l'apprenant illettré demeurerait fixé dans les variétés orales qui lui sont familières et la lecture et la production d'écrit constitueraient un ensemble d'opérations cognitives impossible à gérer.

Afin de formaliser et de comparer les stratégies du formateur et de l'apprenant illettré dans ce type de production d'écrit, nous nous inspirerons du schéma élaboré par de Gaulmyn (1992) pour rendre compte des attitudes rédactionnelles d'étudiants natifs et non-natifs. Elle analyse leurs comportements sur deux axes: activité inventive et initiative et activité réceptive et réactive mis en relation avec deux types d'activité: orientée vers la tâche de production de texte ou vers l'interaction.

A partir de l'analyse des échanges d'une interaction particulière mais représentative de la situation étudiée, nous avons noté pour chaque interactant sa participation à l'opération concernée: prise en charge effective (+) ; participation partagée (±) ; aucune participation (-). Nous avons ainsi dégagé pour chacun la dominante concernant chacune de ces activités de production d'écrit.

1) ACTIVITÉ INVENTIVE CENTRÉE SUR LE TEXTE		2) ACTIVITÉ INITIATIVE ORIENTÉE VERS L'INTERACTION	
• propose des formulations	A+ F±	• stimule l'autre	A- F+
• propose des reformulations	A- F+	• élargit à des considérations générales	A± F-
• sélectionne les contributions	A± F+	• exploite au mieux le savoir de l'autre	A± F+
• recentre sur la tâche	A- F+	• prend un rôle didactique	A- F+
		• manifeste des stratégies d'apprentissage	A± F+
		• assure le contrôle de la tâche	A± F+
⇨ **Dominante**	**A± F+**	⇨ **Dominante**	**A- F+**
3) ACTIVITÉ RÉCEPTRICE CENTRÉE SUR LE TEXTE		**4) ACTIVITÉ RÉACTIVE ORIENTÉE SUR L'INTERACTION**	
• se montre coopératif	A+ F-	• régule les échanges	A- F+
• accepte les suggestions	A+ F-	• évalue	A- F+
• attend les formulations	A- F+	• arbitre les conflits	A- F+
• répète les formulations en écho	A+ F±	• intervient peu dans la formulation	A- F±
• se préoccupe de l'orthographe	A- F+	• réintroduit une formulation	A± F+
• contrôle le contenu du texte	A+ F±		
• fait confiance au savoir de l'autre	A+ F-		
⇨ **Dominante**	**A+ F±**	⇨ **Dominante**	**A- F+**

TABLEAU 2:
Comparaison des stratégies rédactionnelles formateur (F) / apprenant (A)

Des rôles interactionnels tranchés

Il ressort de cette observation que la régulation interactionnelle est assurée massivement par le formateur tant dans l'activité initiative que réactive (2 et 4); il occupe une position dominante mais ni agressive ni distante.

L'apprenant accepte que le formateur conduise les opérations, il lui fait confiance et se laisse influencer par son autorité sans se sentir pour autant méprisé; par son attitude, il lui reconnaît son statut d'expert. Sur le plan de l'interaction, le rôle de l'apprenant pourrait se caractériser par le trait "coopération" et celui du formateur par celui d'"ascendance acceptée".

Un partage de la tâche

En revanche, les activités d'élaboration du texte sont davantage partagées (1 et 3). L'apprenant impose ses formulations, y revient si nécessaire,

assurant par là sa fonction d'auteur; il accepte assez facilement les propositions régulatrices du formateur, à condition qu'elles ne modifient pas son projet de rédaction. Le formateur s'efface régulièrement, jouant un rôle indirect et secondaire essentiellement centré sur la forme linguistique et la cohérence discursive. Cette stratégie est certainement celle qui semble la plus efficace et caractérise le mieux cette production assistée d'écrit.

Quelles compétences développer ?

Ce travail original d'accès à la littératie, qui se démarque radicalement des procédures scolarisantes (alphabétisation) suppose des compétences spécifiques tant pour le formateur que pour l'apprenant.

Le profil de formateur

se caractérise par un certain comportement langagier et psychologique qui suppose notamment:

- une connaissance minimale de l'apprenant (situation sociale, attentes et objectifs, situation socioprofessionnelle...);
- la capacité de conduire une relation privilégiée d'une certaine durée en interaction duelle avec l'apprenant, ce qui suppose de tenir sa place, de ne se substituer ni à un enseignant, ni à un psy, ni à un acteur social, ni à un confident...
- un contrôle de sa propre énonciation;
- une maîtrise (qui doit devenir intuitive en situation de formation) des stratégies interactionnelles;
- une représentation aussi juste que possible, par rapport au type de texte projeté, de la nature linguistique des variantes orales, écrivables et écrites et de leurs caractéristiques propres;
- la capacité d'analyser, chez l'apprenant, la configuration linguistique des énonciations proposées en conversation et en dictée au formateur, donc de pouvoir prendre du recul par rapport à la situation de communication;
- la possibilité de privilégier la forme sur le contenu, le linguistique sur le communicationnel et l'échange d'information, l'adéquation des énoncés sur le message;
- la capacité de mettre en place les conditions pédagogiques et psychologiques d'une telle démarche: gestion du groupe, respect de l'apprenant, exigence, contrat clair et cohérent avec chaque apprenant.

Nous apercevons clairement que ces conditions supposent une solide formation au départ et un entraînement contrôlé à ce type de démarche.

Un profil d'apprenant qui dénote

— une certaine disponibilité d'esprit et de temps permettant cet investissement coûteux sur le plan cognitif;

— la capacité de prendre de la distance par rapport à son propre échec (scolaire et/ou social) et de trouver la ressource de le dépasser;

— le besoin, le désir et la motivation de faire un travail difficile, dans des conditions éprouvantes;

— l'acceptation de la "tutelle" du formateur et du contrat qui lui est proposé

— et plus spécifiquement sur le plan langagier:
  — des compétences communicationnelles éprouvées
  — un développement de son intuition de l'écrit qui implique d'avoir vécu des expériences d'utilisation de l'écrit diversifiées et de s'en être fait une représentation fonctionnelle et formelle
  — un certain entraînement au langage explicite et syntaxiquement structuré
  — un (des) projet(s) d'écriture
  — la capacité de prendre de la distance par rapport aux modèles sociaux et scolaires de l'apprentissage de l'écrit et d'accepter une démarche de type secondaire (accepter, par exemple, de ne pas apprendre en premier les lettres ou l'orthographe, le déchiffrage ou la syllabation...).

L'analyse des données issues de séances de 'dictée au formateur' et des interactions verbales entre formateur et apprenant montrent donc:

1) qu'il est possible de monter un dispositif de formation à l'écrit des publics dits illettrés à partir de leurs compétences orales sans passer d'abord par les contraintes scolaires;

2) que cet apprentissage ou ré-apprentissage associe étroitement lecture et écriture;

3) que chaque interactant joue des rôles spécifiques: régulation et travail formel pour le formateur, participation à la régulation, apport d'information et modification de son énonciation pour l'apprenant.

Bibliographie

ACHARD, P. (1988): "La spécificité de l'écrit est-elle d'ordre linguistique ou discursif ?", in: CATACH, N. (éd): *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris, Éditions du CNRS, 67-76.

BANGE, P. et al. (1987): *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: une consultation*, Berne, Lang.

BANGE, P. (1991): "Séquences acquisitionnelles en communication exolingue", in: RUSSIER, C., H. STOFFEL, D. VÉRONIQUE: *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 61-66.

BOUCHARD, R. (1991): "Interactions exolingues et production écrite: "trifocalisation" de la conversation et potentialités acquisitionnelles", in: RUSSIER, C., H. STOFFEL, D. VÉRONIQUE: *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 11-20

COPPALLE, F. (1990): "Amener des illettrés à une recherche de signification de l'écrit", *L'acquisition du langage oral et écrit, 25*, 18-23.

DELEFOSSE, J.-M. O. (1981): *Maîtrise du langage oral et écrit chez l'adolescent en difficulté scolaire. Expérimentation sur le terrain et analyse de corpus,*. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

DELEFOSSE, J.-M. O. (1991): "La "dictée à l'adulte": une pratique conduisant à la maîtrise du lire/écrire", *Rééducation orthophonique, 165, vol. 29*, 69-81.

DELEFOSSE, J.-M. O. (1993): "Pratique langagière et maîtrise de l'écrit", "Une pratique sociale du langage: la médiation de la dictée au formateur", in: DELEFOSSE J.-M. O. (éd): *Par l'écriture*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 83-108 et 125-133.

DELEFOSSE, J.-M. O. (à paraître a): "Interaction verbale dans le réapprentissage de l'écrit", 5th Congress of International Association for Dialogue Analysis, *Nouvelles perspectives dans l'analyse de l'interaction verbale*, Tübingen, Niemeyer.

DELEFOSSE, J.-M. O. (à paraître b): "Actes de langage en interaction oral/écrit", 6th Congress of International Association for Dialogue Analysis, *Dialogue in the Heart of Europe*, Tübingen, Niemeyer.

GAULMYN, M.-M. de (1992): "Rédaction: reformulation et traduction. Les ratures ça nous intéresse...", in: BOUCHARD, R. et al. (éd.): *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Grenoble LIDILEM, 461-469.

GAULMYN, M.-M. de (1994): "Conversations rédactionnelles et commentaires métarédactionnels", Actes du colloque "Le dialogue en question", *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, Université de Toulouse-le-Mirail, 11-119.

GÜLICH, E. (1990): "L'approche ethnométhodologique dans l'analyse du français parlé", in: CHAROLLE, M., S. FISHER, J. JAYEZ: *Le discours. Représentations et interprétations*, Presses Universitaires de Nancy, 71-109.

JISA, H. (1991) "Les reformulations d'un bilingue dans sa langue non dominante: observations de la zone proximale de développement", in: RUSSIER, C., H. STOFFEL, D. VÉRONIQUE: *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence,179-192.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990, 1992, 1994): *Les interactions verbales*, tomes 1, 2, 3, Paris, Colin.

MONDADA, L. (1995): "Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques", *TRANEL 22*, 55-89.

PIERRE, R. (1991): "De l'alphabétisation à la littératie: pour une réforme en profondeur de l'enseignement", *Scientia Paedagogica Experimentalis, XXVIII, 2*, 151-186.

PIERRE, R. (1992): "Introduction ; la compréhension de textes écrits face au rehaussement des standards de littératie", *Scientia Paedagogica Experimentalis, XXIX, 1*, 3-21.

DE PIETRO, J.F., M. MATTHEY, B. PY (1989): "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue", in: WEIL, D., H. FUGIER (éd): *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université Louis Pasteur, 99-124.

PY, B. (1989): "L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction", *DRLAV 41*, 83-100.

PY, B. (1995): "Interaction exolingue et processus d'acquisition", *Cahiers de l'ILSL, 7*, 159-175.

ROULET, E. (éd) (1985): *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Lang.

ROULET, E. (1995): "Étude des plans d'organisation syntaxique, hiérarchique et référentiel du dialogue: autonomie et interrelations modulaires", *Cahiers de Linguistique Française, 17*, 123-140.

UZE, M. (1989): *Je parle donc je lis*, Paris, Fleurus.

VION, R. (1992): *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette

VYGOTSKI, L. S. (1934, 1985): *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.

TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1996, 25, 135-153

Conscience linguistique et traitement de l'information écrite

Jean Emile GOMBERT, Clara MARTINOT et Isabelle NOCUS
Université de Bourgogne

Dans les conceptions actuelles de l'apprentissage de la lecture, les processus analogiques, par lesquels l'apprenant utilise ses connaissances antérieures (notamment phonologiques) pour accroître ses connaissances lexiques, tiennent une place importante. Dans cette intervention est rapporté un certain nombre de faits expérimentaux à l'appui de cette perspective. L'exposé est ensuite élargi, d'une part de la phonologie à la morphologie et à la syntaxe, d'autre part, de la reconnaissance des mots à la compréhension.

La tâche de l'apprenant confronté à l'écrit n'est pas restreinte à l'installation des capacités spécifiques au traitement des percepts linguistiques visuels; elle comprend également la mise en place de capacités de formalisation de la langue, notamment quant à ses aspects phonologiques et syntaxiques. Ainsi, la manipulation de l'écrit exige, pour son apprentissage, des capacités de formalisation des connaissances linguistiques orales préalables. Cette formalisation concerne les connaissances phonologiques, sur ce point les données expérimentales sont nombreuses, mais aussi les connaissances morphologiques et syntaxiques, sur cet aspect, les recherches restent en grande partie à développer.

Quelle que soit la dimension linguistique formelle considérée (phonologique ou syntaxique), l'approche métalinguistique de l'apprentissage de la lecture semble pouvoir apporter des éléments de meilleure compréhension de cet apprentissage. Cette approche vise à considérer la lecture comme une activité linguistique particulière dont les exigences de pilotage cognitif par l'individu sont beaucoup plus fortes que la plupart des tâches de manipulation du langage oral.

Formalisation métaphonologique et apprentissage de la lecture

La littérature établissant et discutant les liens entre l'apprentissage de la lecture et la capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon intentionnelle (*i.e.* la maîtrise

métaphonologique) est très abondante (Gombert, 1992; Goswami et Bryant, 1990; Morais, Alegria et Content, 1987).

Ainsi, de nombreux travaux établissent l'importance de la maîtrise métaphonologique au début de l'apprentissage de la lecture d'une langue alphabétique. Ces travaux montrent l'existence de liens entre l'apprentissage de la lecture et la possibilité d'effectuer avec succès diverses tâches métalinguistiques de manipulation de certains aspects phonologiques du langage oral. Ces liens semblent être de deux sortes:

1) le contact avec l'écrit provoque l'apparition des capacités métaphonologiques;
2) les capacités métaphonologiques facilitent l'apprentissage de la lecture.

Deux types de tâches sont couramment utilisées dans les expériences: des tâches mesurant la sensibilité phonologique et des tâches de conscience phonologique.

A cette dernière catégorie, appartiennent les tâches d'analyse segmentale qui consistent, après un entraînement, soit à demander aux sujets de dénombrer le nombre de phonèmes constituant un mot ou une syllabe (par ex. de lever autant de doigts qu'il y a de phonèmes), soit d'ajouter ou de retirer un phonème au début, au milieu ou à la fin d'un mot ou d'une syllabe (par ex.: "si je te dis */pil/* tu me dis */il/*, si je te dis */pul/* tu me dis */ul/*, que me dis-tu si je te dis */pal/* ?").

Les tâches de sensibilité phonologique sont moins contraignantes en termes d'effort de réflexion requis du sujet. Dans les tâches de jugement de la longueur phonologique, par exemple, on demande aux sujets de donner des exemples de mots courts ou longs; ou encore de désigner, parmi deux images dont l'une représente un référent de grande taille mais à dénomination phonologiquement courte (par ex. "un lion") et l'autre un objet de petite taille mais à dénomination phonologiquement longue (par ex. "une coccinelle"), celle qui représente l'objet qui a le nom le plus long.

Il est remarquable que ces deux types de tâches, largement réussies par tout lecteur d'une langue alphabétique, sont très difficiles pour qui ne maîtrise pas la lecture (enfants d'âge préscolaire, analphabètes ou dyslexiques) (pour une revue, voir Gombert, 1990).

La lecture de mots **jusqu'alors jamais rencontrés à l'écrit** par le sujet demande de sa part une capacité à reconstruire le mot oral connu à partir de la **nouvelle** configuration visuelle. Il est désormais de mieux en mieux

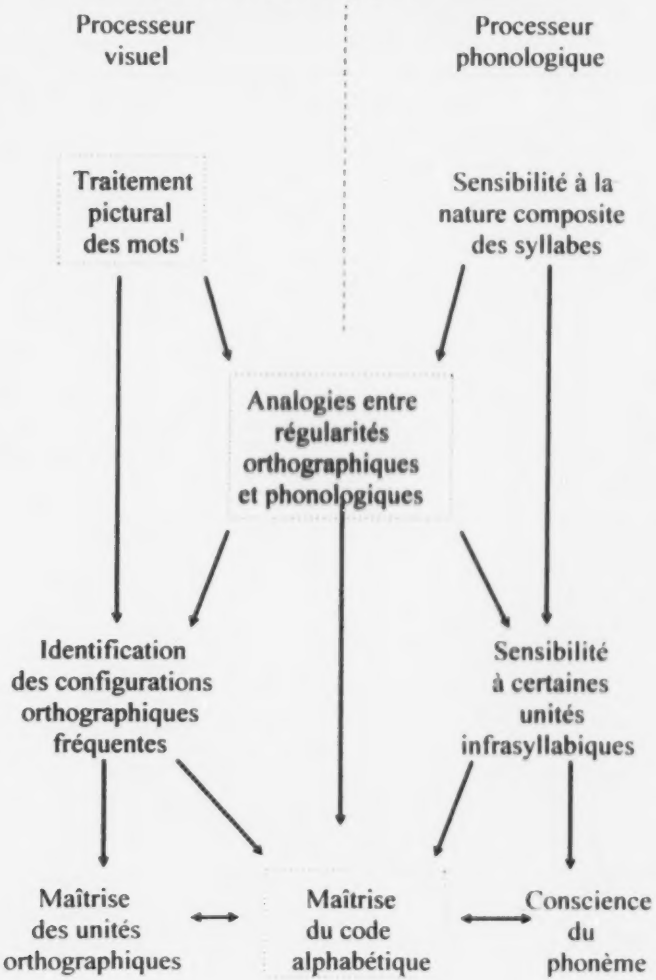
établi que ce type de capacité est lié à la maîtrise de la correspondance grapho-phonémique (voir, par exemple, Rieben et Perfetti, 1989). Maîtriser la correspondance, même imparfaite, entre les graphèmes et les phonèmes demande une capacité de reconnaître à l'oral, au sein des unités signifiantes, les unités linguistiques sonores que sont les phonèmes. **L'activité de lecture suppose donc une maîtrise métalinguistique de certains aspects phonologiques du langage oral (*i.e.* une maîtrise métaphonologique) en général inutile en dehors d'elle**. Cette maîtrise semble apparaître à l'occasion de l'activité qui la nécessite.

Si l'analyse de la chaîne orale en segments infrasignifiants, voire infra-unité articulatoire, est nécessaire à la lecture, d'une part elle apparaîtra chez l'apprenti lecteur qui n'en dispose pas, d'autre part sa maîtrise avant l'apprentissage allégera ce dernier et par là même le facilitera.

Des études récentes s'intéressent également à des unités phonologiques intermédiaires entre la syllabe et le phonème. La syllabe est en effet décomposable en deux parties: l'"attaque" (en anglais *onset*) et la "rime". L'attaque est la consonne ou le groupe de consonnes initial de la syllabe, la rime étant constituée de l'ensemble des phonèmes qui la suivent. Ainsi dans le mot monosyllabique "*crabe*" l'attaque est */kr/* et la rime */a:b/*. Des travaux récents montrent que les enfants sont capables de décomposer les syllabes en attaque/rime avant de pouvoir les décomposer en phonèmes (Gombert et Martinot, 1995; Kirtley, Bryant, MacLean et Bradley, 1989; Treiman, 1989) et que cette capacité est liée à l'apprentissage de la lecture (Gombert et Peereman, 1996; Goswami et Bryant, 1990, Wise, Olson et Treiman, 1990).

Pour Gombert, Bryant et Warrick (sous presse), ces données invitent à proposer une nouvelle façon de décrire l'apprentissage de la lecture et l'intervention des analogies dans cet apprentissage (cf. figure 1). Dans un premier temps, le débutant, qui a déjà rencontré des mots écrits dans ses premières manipulations d'écrits, disposerait d'une double base de connaissances: (1) une base de connaissances visuelles qui lui permettrait d'identifier un certain nombre de mots écrits qu'il a rencontrés de façon répétée; (2) une base de connaissances phonologiques construite à partir de la manipulation du langage oral et qui comprend notamment une sensibilité à la nature composite des syllabes, comme le montre la sensibilité précoce des enfants aux rimes et, dans une moindre mesure, aux allitérations.

Figure 1: l'apprentissage de la lecture



[1] Ce traitement pictural des mots inclut le traitement de certaines configurations orthographiques.

Comme tout ensemble de mots, les mots reconnus (devinés) par des procédures de reconnaissance visuelle présentent un certain nombre de régularités orthographiques. Celles-ci sont elles-mêmes en co-occurrence systématique avec des régularités phonologiques dans la prononciation de ces mots. C'est cette correspondance entre analogies orthographiques et analogies phonologiques que le système cognitif utiliserait dans un mécanisme d'auto-apprentissage pour permettre la lecture de certains mots nouveaux orthographiquement proches de mots connus.

Dans un premier temps, rien n'imposerait que le lecteur ait une quelconque conscience des analogies qu'il opère, que ce soit dans les configurations écrites ou dans les mots oraux correspondants. De fait, Seymour et Evans (1994) montrent que ce n'est que tardivement que l'enfant devient capable d'une analyse intra-syllabique consciente. De plus, les résultats que Cardoso-Martins (1994) obtient en comparant les performances d'enfants de dernière année préscolaire et de première année primaire dans différentes tâches de catégorisation de rimes, suggèrent que la détection de rimes n'implique pas de porter attention aux segments phonologiques.

L'auteur en conclut que ce type de manipulation intra-syllabique doit être décrit en termes de sensibilité à des similarités phonologiques globales.

Toutefois, l'utilisation répétée des analogies en début d'apprentissage de la lecture conduit à une augmentation de la prégnance des configurations orthographiques et phonologiques qu'elles concernent et, de ce fait, augmente leur disponibilité pour l'accès conscient.

La maîtrise du code aurait une double origine. En premier lieu, elle constituerait l'aboutissement de l'affinage progressif des analogies opéré par l'enfant, qui le conduit à la prise en compte de l'unité orthographique minimale (voir Goswami, 1993). En second lieu, elle serait la conséquence de l'indispensable instruction explicite des correspondances qui guide et, pour beaucoup d'enfants, rend possible cet affinage.

La maîtrise du code étant nécessairement une connaissance explicite, elle implique la prise de conscience des unités que le code met en relation.

Il n'est plus de mise de discuter le rôle central des connaissances phonologiques dans l'apprentissage de la lecture, pour des raisons quasi-idéologiques de refus de la prise en compte du décodage dans l'activité de lecture ou, au contraire, de réduction de la lecture à cette seule activité. **Les capacités métaphonologiques sont nécessaires à l'apprentissage de la lecture d'une langue alphabétique et cette nécessité est liée au**

réinvestissement de ces capacités dans l'activité de décodage, activité qui fait partie de l'ensemble complexe des activités de lecture.

Cela n'implique en rien que l'on réduise la lecture au décodage et que l'on ignore la prépondérance finale, d'une part de l'accès au sens, d'autre part de la possibilité pour le lecteur d'adapter les modalités de son activité à l'utilité de chaque acte particulier de lecture.

Formalisation métasyntaxique et apprentissage de la lecture

Des données de plus en plus nombreuses suggèrent que le lien interactif entre capacités métalinguistiques et apprentissage de la lecture n'est pas limité à la dimension grapho-phonologique. Notamment, la maîtrise métasyntaxique semble également entretenir avec la lecture un lien de même type.

L'explication de ces interactions passe sans doute également par la mise en évidence du caractère sinon obligatoire du moins utile des capacités métasyntaxiques pour la manipulation du langage écrit. Cependant, dans l'activité de lecture, le lieu de réinvestissement des capacités métalinguistiques varie vraisemblablement de l'une à l'autre. Ainsi, alors que la maîtrise métaphonologique est nécessaire au décodage, la maîtrise métasyntaxique est sans doute essentiellement mobilisée par le calcul syntaxique très exigeant pour les phrases présentées, comme à l'écrit, dans un contexte presque uniquement linguistique. C'est donc le calcul de la signification qui serait ainsi assisté par une telle maîtrise.

L'habileté du bon lecteur ne se limite pas à la possibilité de reconnaître des mots écrits, encore faut-il qu'il soit capable de comprendre les messages qu'il lit, ce qui demande, au minimum, que soit prise en compte la structure grammaticale qui gouverne l'organisation des mots dans la phrase.

En effet, chacun conviendra que la signification d'une proposition (au sens grammatical du terme) ou d'une phrase n'est pas la simple somme arithmétique de la signification des éléments lexicaux qui la composent mais va bien au-delà. Ceci est essentiellement dû à l'existence d'indices grammaticaux qui indiquent comment il convient d'agencer et de moduler les significations portées par les mots. Certains mots (les mots fonctionnels ou mots grammaticaux) n'apportent d'ailleurs pas d'information si on les considère isolément. Leur seule fonction est d'indiquer comment agencer les significations des autres mots (les mots pleins ou mots à contenu). L'accès à la signification de la phrase demande que ces indices soient pris en compte dans un calcul syntaxique (*parsing*).

A l'oral, ce calcul syntaxique est effectué automatiquement dès qu'une phrase même embryonnaire est perçue. Toutefois, ce calcul y est, en général, fortement assisté par les nombreux indices extra-linguistiques qui participent à la communication (échanges de regards, postures, gestes, mimiques, contacts, distance inter-personnelle, intonation, etc.).

A l'écrit, il n'en est la plupart du temps pas de même. Le lecteur, solitaire, devra souvent calculer la signification des phrases sur la seule base du matériau linguistique, donc à l'aide des éléments lexicaux et des indices grammaticaux. Il s'ensuit que le niveau de contrôle que le sujet doit exercer sur la syntaxe des productions qu'il cherche à comprendre, est vraisemblablement beaucoup plus élevé en lecture qu'en audition.

Sur le modèle de ce qui est établi à propos des liens existant entre l'apprentissage de la lecture et la conscience phonologique, les résultats se multiplient qui montrent comment les capacités métalinguistiques à contrôler intentionnellement la syntaxe de la phrase, sont déclenchées par l'apprentissage de la lecture et se réinvestissent de façon positive dans cet apprentissage.

Appariant, sur leur niveau en lecture et sur leur intelligence verbale, des bons lecteurs en première année d'apprentissage de la lecture (6-7 ans) et des mauvais lecteurs de troisième année (8-9 ans), Tunmer, Nesdale et Wright (1987) ont ainsi montré que les premiers sont supérieurs aux seconds dans deux tâches orales à fortes composantes métasyntaxiques: une tâche de complètement de phrases et une autre de correction de phrases dont les constituants sont mal ordonnés.

Pour notre part (Nocus et Gombert, sous presse), dans une étude longitudinale en cours d'analyse, nous avons mis en évidence que, après contrôle statistique du QI, du vocabulaire et de l'empan de la mémoire de travail, les performances dans des tâches de reproductions de fautes de syntaxe suivant un modèle (*"make it wrong task"*: par exemple reproduire la forme fautive "Jérôme la poubelle vide" sur la phrase "le maître efface le tableau") mesurées lors du premier grade sont les meilleurs prédicteurs des performances dans un test de compréhension en lecture l'année suivante. De même, la reproduction d'une faute morphologique (reproduire la forme "nous mange des bonbons" sur le modèle "nous cueillons des fleurs") contribue, avec les performances dans des tâches de conscience du phonème, aux performances de lecture de mots.

Selon Tunmer (1990), la maîtrise métasyntaxique interagit avec la lecture essentiellement en assistant la reconnaissance des mots. Un meilleur

monitoring de la phrase facilite cette reconnaissance en restreignant l'ensemble des mots possibles à chaque site. Elle peut ainsi permettre la découverte par l'apprenant de correspondances lettres-sons qu'il ignorait et par là augmenter ses connaissances des correspondances graphophonémiques. De façon secondaire, Tunmer pense également que la maîtrise métasyntaxique augmente la capacité du lecteur à piloter sa propre compréhension du texte lu.

A notre sens, il faut d'une part distinguer ce qui est de l'ordre de la morphologie et ce qui est de l'ordre de la syntaxe. D'autre part, il convient de porter une attention particulière au processus de compréhension.

La conscience morphologique, bien qu'importante pour la gestion de la phrase, est d'abord une conscience de la structure des mots. A ce titre, on peut comprendre son importance dans la lecture notamment pour l'accès au "stade orthographique" qui, d'après Frith (1985), constitue l'étape ultime du développement de la lecture et qui repose en partie sur la capacité du lecteur à décomposer le mot en morphèmes. La conscience syntaxique, au contraire, concerne directement la phrase, mais ne concerne qu'indirectement le mot. Et si, comme l'argumente Tunmer, elle peut jouer un rôle important dans la reconnaissance des mots, on doit s'attendre à ce qu'elle joue un rôle encore plus important pour la compréhension des phrases.

Ici apparaît une question extrêmement importante pour notre propos: **"Y a-t-il des problèmes de compréhension spécifiques à la lecture ?"** Classiquement, la réponse à cette question est négative: nous comprenons le langage oral avant de savoir lire, la seule chose à installer lors de l'apprentissage de la lecture est donc la capacité à reconnaître les mots. Au-delà, les processus à l'oeuvre à l'oral pourront être activés et conduire à la compréhension. Ceci correspond à la *"Simple view of reading"* exposée par Gough et Hillinger (1980).

Cette analyse nous paraît acceptable pour caractériser la compréhension chez le lecteur expert. En revanche, nous discutons sa pertinence pour l'apprenti lecteur. En effet, comment la syntaxe est-elle prise en compte dans les traitements aboutissant à la compréhension ?

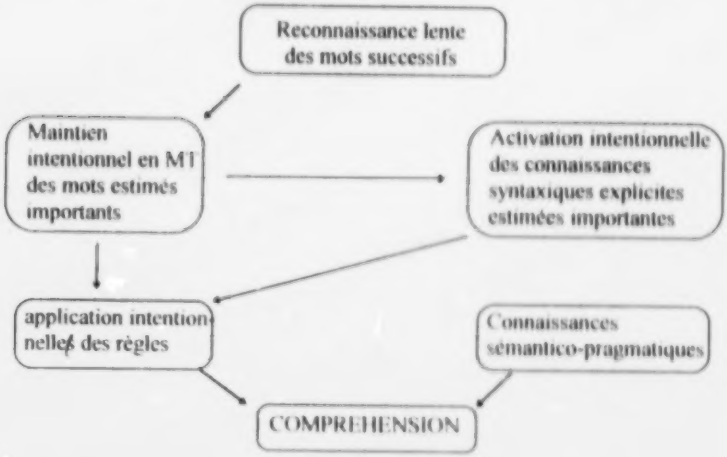
La figure 2 schématise ce processus de compréhension. La réception du langage oral, comme la lecture experte, est caractérisée par une reconnaissance rapide des mots successifs et par un calcul syntaxique automatique qui permettent de libérer des ressources en mémoire de travail pour traiter des informations de plus haut niveau (traitements textuels)

nécessaires à la compréhension. La rapidité de la reconnaissance des mots est ici essentielle. Elle permet que les mots successifs de la phrase soient reconnus de façon "quasi-simultanée" et que la chaîne de mots ainsi existante dans une mémoire transitoire puisse faire l'objet de l'application automatique de la compétence linguistique du sujet.

Figure 2: Compréhension de la phrase à l'oral ou en lecture experte

Or, il s'avère que, chez le lecteur débutant ou malhabile, la reconnaissance des mots successifs est lente et a un coût attentionnel élevé (cf. figure 3). Le *parsing* est impossible puisque la reconnaissance automatique et quasi-simultanée des mots successifs de la phrase qui lui est nécessaire n'est pas encore en place. Par conséquent, la compréhension en lecture chez le non expert reposerait, plus que chez le lecteur habile, sur une application volontaire de connaissances explicites pour pallier le déficit en traitement automatique. Là où, à l'oral, il utilisait sans y réfléchir ses connaissances tacites sur le langage, le lecteur débutant doit reconnaître des mots de façon coûteuse, les maintenir un temps relativement long en mémoire et appliquer entre eux des règles dont il doit avoir conscience. Autrement dit, il y a bien une spécificité de la compréhension en lecture débutante et cette spécificité explique les liens existant, chez l'apprenti lecteur, entre la compréhension et les connaissances métalinguistiques, notamment la conscience syntaxique.

Figure 3: Compréhension de la phrase en lecture débutante



On peut essayer de simuler, chez le lecteur expert, les mêmes difficultés que rencontre un lecteur débutant ou malhabile. L'astuce est de présenter un texte écrit dans une écriture inhabituelle (lettres renversées) qui exige, pour être traitée un effort de décodage qui se rapproche de celui fourni par le lecteur débutant ou malhabile. Dans cette situation, où le *parsing* automatique est rendu impossible, nous faisons l'hypothèse que, pour comprendre, le lecteur expert va devoir exercer un contrôle intentionnel de la syntaxe et que donc il prêtera plus attention à la forme de surface du texte.

Méthode

Sujets: • Seize lecteurs adultes experts

Matériel: • Un texte explicatif a été élaboré sur un thème suffisamment spécialisé pour que le sujet anticipe le moins possible les actions (thème de la vinification)

Ce texte a été décomposé en cinq parties et écrit sur cinq pages constituant un petit livret. La première page donne le titre et une phrase sur le thème du texte, les quatre suivantes les quatre paragraphes (A, B, C et D) constituant le texte. Les deux passages A et B écrits sur les pages 2 et 3 constituent les deux passages expérimentaux. Ce sont deux paragraphes comportant environ le même nombre de lignes.

Deux versions de ce même texte ont été élaborées. Dans la première version, le passage A est écrit dans une écriture inhabituelle (lettres renversées autour de leur axe horizontal) et le passage B est écrit normalement. Dans la deuxième version (annexe 1), les conditions sont inversées, le passage A est présenté normalement et le passage B dans l'écriture à l'envers.

— Des images illustrant le texte (annexe 2)

— Un questionnaire comportant des phrases ou propositions du texte et des phrases paraphrasant des phrases ou des propositions du texte (annexe 3)

Procédure

Deux groupes de 8 sujets ont été constitués. Chaque sujet ne lira qu'une version du texte. Afin d'imposer au sujet l'effort pour comprendre le texte, on présente dans le désordre les images illustrant le texte et il doit les mettre en ordre au fur et à mesure de la lecture. Le sujet est prévenu qu'un paragraphe est écrit avec des lettres à l'envers et qu'il doit quand même le lire. Le temps n'est pas limité.

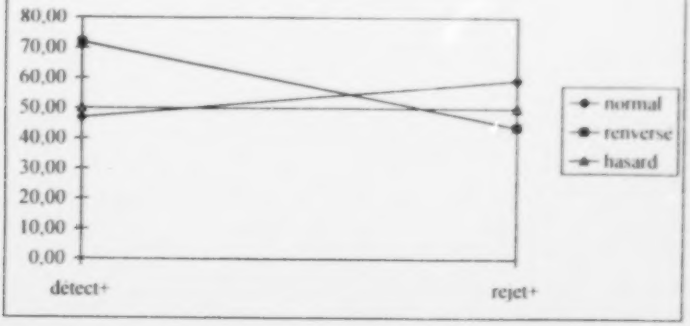
On présente ensuite au sujet des phrases dont il doit dire si elles étaient où non dans le texte. Pour la moitié, elles sont issues du texte, l'autre moitié est constituée de paraphrases, c'est-à-dire de phrases ayant le même contenu sémantique que celles contenues dans le texte mais présentant des tournures grammaticales différentes.

L'hypothèse est que les reconnaissances seront meilleures pour les passages écrits en lettres inversées.

Résultats

Comme le montre la figure 4, les résultats de cette pré-expérience sont conformes à notre hypothèse.

Figure 4
Pourcentage de réponses correctes en fonction du type de texte (normal vs renversé) et du type de reponse (acceptation vs rejet)



Toutefois, compte tenu de la faiblesse des effectifs, la différence importante entre les taux de détections correctes n'est pas significative ($F(1,14) = 2.67$, $p = .12$). Il n'en reste pas moins que, comme prédit, le fait de mettre un lecteur dans une situation assimilable à celle d'un lecteur débutant qui tente de comprendre ce qu'il lit, le conduit à porter une plus grande attention à la syntaxe que celle qu'il manifeste en lecture experte. De cette attention et de la disponibilité des connaissances syntaxiques pertinentes dépend la compréhension.

Maintenant que l'expérience a été mise au point, elle va être appliquée l'an prochain sur un groupe plus large de sujets et avec un meilleur contrôle du matériel (notamment des paraphrases proposées). Nous pensons ainsi mettre clairement en évidence le phénomène prédit.

Dans une deuxième expérience, on tentera de dissocier les variables "coût attentionnel du décodage" et "vitesse de lecture". En effet, sans nier l'importance du premier facteur, notre hypothèse privilégie le second. La lenteur de la lecture chez le débutant nous semble une caractéristique suffisante pour empêcher le *parsing* automatique et ainsi imposer le recours à la conscience syntaxique.

Afin d'isoler la variable temps de lecture, dans cette deuxième expérience, on ne présentera le texte que normalement rédigé (lettres correctement orientées). On utilisera la technique de la fenêtre mobile où un texte présenté sur écran d'ordinateur sous forme d'une succession de XXX se

décrypte mot par mot à chaque fois que le lecteur appuie sur une touche. Pour certains passages du texte, un délai sera introduit entre l'appui sur la touche et l'apparition du mot. Pour ces passages, où la lecture est artificiellement ralentie on prédit une meilleure reconnaissance des phrases dans une tâche ultérieure de détection de paraphrases.

Conclusion

Quel que soit le type de connaissance linguistique concerné, la **manipulation de l'écrit aurait comme conséquence l'actualisation des compétences métalinguistiques qui lui sont nécessaires.** Dans cette perspective, les compétences métasyntaxiques paraissent donc être complémentaires et non pas compétitives à celles métaphonologiques. Dans la lecture, le rôle respectif de ces deux types de compétence n'est pas le même.

De même, il peut être envisagé que les compétences métapragmatiques et métatextuelles aient un rôle à jouer dans les manipulations plus élaborées de l'écrit, du type de l'activité rédactionnelle (voir Gombert, 1990).

En général, on doit considérer que **les corrélats métalinguistiques de la manipulation de l'écrit, d'une part participent, à un moment ou à un autre de l'apprentissage, à la charge cognitive de l'activité de lecture-écriture, d'autre part doivent être prêts à être maîtrisés par l'apprenant pour que l'activité qui les nécessite puisse être entreprise.**

Bibliographie

CARDOSO-MARTINS, C. (1994): "Rhyme perception: Global or Analytical", *Journal of Experimental Child Psychology, 57*, 26-41.

FRITH, U. (1985): "Beneath the surface of developmental dyslexia", in: PATTERSON, K.E., J.C. MARSHALL, M. COLTHEART (eds): *Surface dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

GOMBERT, J.E. (1990): *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France.

GOMBERT, J.E. (1992): "Activité de lecture et activités associées", in: FAYOL, M. J.E. GOMBERT, P. LECOCQ, L. SPRENGER-CHAROLLES, D. ZAGAR (éd.): *Psychologie Cognitive de la Lecture*, Paris, Presses Universitaires de France, 107-140.

GOMBERT, J.E., P. BRYANT, N. WARRICK (sous presse): "Les analogies dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe", in: RIEBEN, L., M. FAYOL, C PERFETTI (éd.): *L'acquisition de l'orthographe*, Genève, Delachaux et Niestlé.

GOMBERT, J.E., C. MARTINOT (1995): "Early predictors of phonological awareness", COST A8 workshop, Athènes (Grèce), 1-2 décembre 1995.

GOMBERT, J.E., R. PEEREMAN (1996): "Training children to read alphabetical alphabet", COST A8 workshop, Stavenger (Norvège), 5-6 septembre 1996.

GOSWAMI, U.C. (1993): "Towards an interactive analogy model of reading development: Decoding vowel graphemes in beginning reading", *Journal of Experimental Child Psychology, 56*, 443-475.

GOSWAMI, U.C., P. BRYANT (1990): *Phonological skills and learning to read*, Hillsdale, NJ., Lawrence Erlbaum.

GOUGH, P.B., M.L. HILLINGER (1980): "Learning to read: an unnatural act", *Bulletin of the Orton Society, 30*, 179-196.

KIRTLEY, C., P. BRYANT, M. MACLEAN, L. BRADLEY (1989): "Rhyme, rime and the onset of reading", *Journal of Experimental Child Psychology, 48*, 224-245.

MORAIS, J., J. ALEGRIA, A. CONTENT (1987): "The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view", *Cahiers de Psychologie Cognitive, 7*, 415-438.

NOCUS, I., J.E. GOMBERT (sous presse): "Conscience morphosyntaxique et apprentissage de la lecture", *Revue de Psychologie de l'Education*.

RIEBEN, L., C.A. PERFETTI (éd.) (1989): *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.

SEYMOUR, P.H.K., H. EVANS (1994): "Levels of phonological awareness and learning to read", *Reading and Writing, 6*, 221-250.

TREIMAN, R. (1989): "Le rôle des unités intrasyllabiques dans l'apprentissage de la lecture", in: RIEBEN, L., C.A. PERFETTI (éd.): *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.

TUNMER, W.E. (1990): "The role of language prediction skills in beginning reading", *New Zealand Journal of Educational Studies, 25*, 95-114.

TUNMER, W.E., A.R. NESDALE, A.D. WRIGHT (1987): "Syntactic awareness and reading acquisition", *British Journal of Developmental Psychology, 5*, 25-34.

WISE, B., R. OLSON, R. TREIMAN (1990): "Sub-syllabic units in computerized reading instruction: Onset-rime versus post-vowel segmentation", *Journal of Experimental Child Psychology, 49*, 1-19.

Annexe 1

LA VINIFICATION DU VIN ROUGE

La vinification est l'ensemble des procédés d'élaboration du vin.

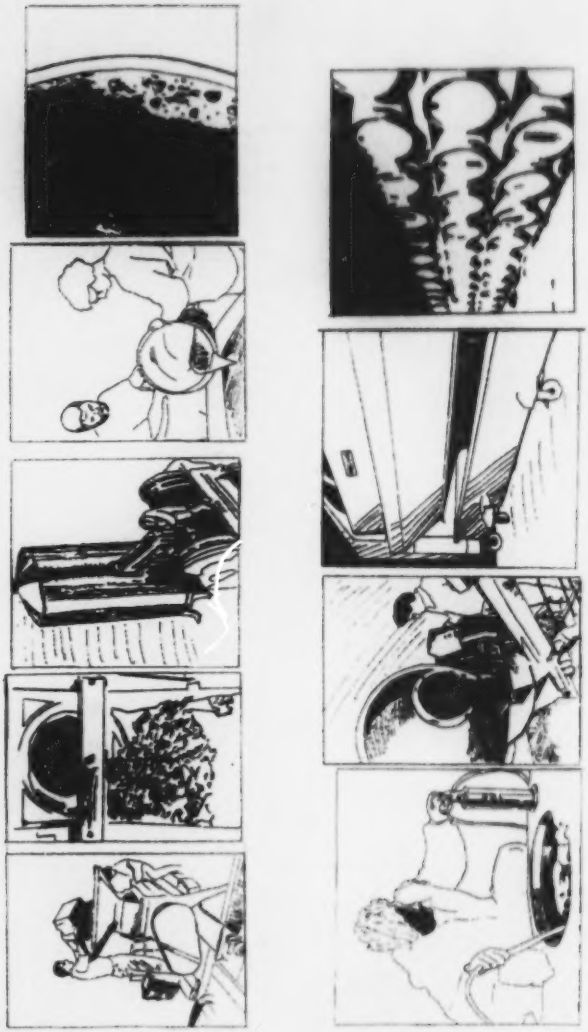
Lorsque les raisins arrivent à la cuverie, ils sont versés dans un appareil mécanique, le fouloir-égrappoir, qui fend d'abord les grains pour en libérer le jus, puis éjecte les rafles, c'est à dire la grappe sans ses raisins, après les avoir séparées des peaux et du jus. Le foulage doit faire éclater les grains sans écraser les pépins et les rafles. La vendange totalement ou partiellement foulée est ensuite introduite, par une pompe, dans une cuve, vaste récipient en bois, en ciment, en plastique, en acier émaillé ou en acier inoxydable, afin d'y subir les différents phénomènes de la fermentation.

La fermentation est la transformation du jus recueilli en écrasant le raisin, le moût, en vin. Sous l'action des levures, le sucre se décompose en alcool et en gaz carbonique. Physiquement, la fermentation se traduit par un bouillonnement et une élévation de la température ; physiologiquement, par la multiplication des levures et, chimiquement, par l'apparition de l'alcool et de la couleur. La cuvaison exige une surveillance attentive et fréquente de la température et de la densité. A mesure que se déroule la fermentation, la densité diminue.

Le sulfitage, ou addition d'un antiseptique, est indispensable à toute bonne vinification. Le levurage a pour but de stimuler ou régulariser la fermentation en ajoutant à la cuve un levain de levures sélectionnées. Après une cuvaison d'environ six à douze jours, le vin peut être "tiré" et séparé du marc, composé surtout de peaux et de pépins. C'est le décuvage. On peut décuver lorsque la plus grande partie du sucre a été transformée en alcool.

Le vin de goutte provenant du décuvage est logé dans une autre cuve où il attendra d'être homogénéisé avec le vin de presse. Le pressurage consiste à extraire par pression, et à l'aide d'appareils appelés pressoirs, le vin dont le marc est encore gorgé, c'est le vin de presse. Après avoir été convenablement homogénéisé, le mélange du vin de goutte et du vin de presse est envoyé dans des fûts où s'achèvera la fermentation.

Annexe 2



BEST COPY AVAILABLE

Annexe 3

PHRASE INTRODUCTIVE

PHRASES NON INTRUSES

La vinification est l'ensemble des procédés d'élaboration du vin.

PARTIE A

PHRASES INTRUSES

Les rafles sont éjectées après les avoir séparées des peaux et du jus.

Les grains sont éclatés sans écraser les pépins et les rafles.

La cuve est un vaste récipient fabriqué en bois, en ciment, en plastique, en acier émaillé ou en acier inoxydable.

Le fouloir-égrappoir fend d'abord les grains et en libère le jus.

PHRASES NON INTRUSES

Lorsque les raisins arrivent à la cuverie, ils sont versés dans un appareil mécanique.

La vendange totalement ou partiellement foulée est ensuite introduite, par une pompe.

PARTIE B

PHRASES INTRUSES

La transformation du moût en vin est la fermentation.

La température et la densité doivent être surveillées attentivement et fréquemment dans les cuves.

La densité diminue à mesure que se déroule la fermentation.

La fermentation entraîne physiologiquement une multiplication des levures et chimiquement l'apparition de l'alcool et de la couleur.

PHRASES NON INTRUSES

Sous l'action des levures, le sucre se dédouble en alcool et en gaz carbonique.

Physiquement, la fermentation se traduit par un bouillonnement et une élévation de la température.

PARTIE C

PHRASES INTRUSES

On ajoute à la cuve un levain de levures sélectionnées pour stimuler ou régulariser la fermentation.

Après une cuvaison d'environ six à douze jours, le marc, composé surtout de peaux et de pépins, est séparé du vin qui peut alors être "tiré".

PHRASES NON INTRUSES

C'est le décuvage.

Le sulfatage, ou addition d'un antiseptique, est indispensable à toute bonne vinification.

On peut décuver lorsque la plus grande partie du sucre a été transformée en alcool.

PARTIE D

PHRASES INTRUSES

Cela s'appelle le vin de presse.

Il attendra d'être homogénéisé avec le vin de presse dans une autre cuve.

PHRASES NON INTRUSES

Le vin de goutte provenant du décuvage est logé dans une autre cuve.

Le mélange du vin de goutte et du vin de presse est envoyé dans des fûts où s'achèvera la fermentation.

Le pressurage consiste à extraire par pression, et à l'aide d'appareils appelés pressoirs, le vin dont le marc est encore gorgé.

T R A N E L (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1996, 25, 155-171

Représentations sur les pratiques sociales de l'écrit et apprentissage de la lecture

Geneviève DE WECK, Universités de Genève et Neuchâtel
Nathalie NIEDERBERGER, Université de Genève

Dans cet article, sont présentés les premiers résultats d'une recherche en cours visant à mettre en évidence les représentations que les enfants lecteurs-débutants élaborent concernant les pratiques sociales de l'écrit, puis à les mettre en rapport avec leurs capacités en lecture. La thématique abordée concerne les relations entre lecture et capacités métalinguistiques, dans le cas particulier métapragmatiques. 23 enfants de 8-9 ans, avec et sans difficultés en lecture, ont été interrogés à propos d'écrits de leur environnement socio-familial. Les premiers résultats semblent montrer que les enfants lisant bien ont des représentations plus précises que les mauvais lecteurs, et qu'ils peuvent également en construire plus facilement face à un objet nouveau.

Introduction

Dans les débats sur l'apprentissage de la lecture, plusieurs conceptions s'affrontent quant à la définition même de l'acte de lire, quant aux prérequis nécessaires à cet apprentissage, aux connaissances et processus psycho-linguistiques et cognitifs impliqués dans cet acte. Le poids à accorder à ces diverses connaissances et capacités est également un enjeu des débats.

Dans l'étude dont il est question dans cet article, la lecture est considérée comme une activité complexe qui met en jeu des connaissances et des processus de différentes natures. Sans prétendre à l'exhaustivité, et au risque d'être schématique, on retiendra au moins les éléments suivants qui sont en interaction aussi bien lors de l'apprentissage de la lecture que dans l'acte lui-même:

— une connaissance et une compréhension de l'activité même de l'acte de lire et de son apprentissage: on peut en effet transposer à l'apprentissage de l'écrit, l'idée de Bruner à propos de l'acquisition de savoir-faire ou de la résolution de problèmes, selon laquelle "la compréhension de la solution doit précéder sa production" (1983, p. 263);

— des processus de bas niveau qui permettent le décodage des signes écrits;

— des processus de haut niveau qui aboutissent à une compréhension du texte écrit (Fayol, 1992);

— diverses capacités métalinguistiques qui interagissent avec les processus de bas et haut niveaux.

Un certain accord à propos du rôle des processus de bas et haut niveaux semble s'établir, même si tout le monde ne leur accorde pas la même importance. Par contre, le rôle des activités métalinguistiques est encore largement discuté, et les données actuellement disponibles sont à certains égards contradictoires (pour une revue, voir entre autres Gombert, 1990, 1992 et dans le présent numéro).

Nous rappellerons toutefois que l'on distingue habituellement 5 types de capacités métalinguistiques qui sont associées à la lecture:

— les capacités métaphonologiques correspondent à la capacité d'identifier et de manipuler les composants phonologiques des unités linguistiques;

— les capacités métasyntaxiques témoignent d'une capacité à raisonner et manipuler les aspects syntaxiques et morpho-syntaxiques de la langue;

— les capacités métasémantiques et/ou métalexicales permettent notamment de "reconnaître le système de la langue comme un code conventionnel et arbitraire" (Gombert, 1990, p.87), d'identifier les mots comme étant des éléments du lexique et de "tenter d'accéder intentionnellement au lexique interne" (ibid.);

— les capacités métatextuelles "sont impliquées dans le contrôle délibéré, en production comme en compréhension, de l'agencement des énoncés en unités linguistiques plus larges" (Gombert, op.cit., p.159);

— les capacités métapragmatiques enfin, qui dépassent les aspects de la langue au sens strict, permettent la compréhension et le contrôle des paramètres extralinguistiques de la situation d'énonciation pour assurer une utilisation optimale du langage en contexte social. Les représentations sur les pratiques sociales que nous décrirons plus loin relèvent de cette dimension métalinguistique.

Du point de vue des relations entre ces capacités et l'apprentissage de la lecture, certaines semblent être uniquement en interaction avec les processus de bas niveau (capacités métaphonologiques), d'autres seulement avec les processus de haut niveau (capacités métasyntaxiques, métatextuelles et métapragmatiques), et d'autres enfin avec l'un ou l'autre

de ces deux types de processus selon les cas (capacités métasémantiques et métalexicales). Par ailleurs, ces liens sont actuellement plutôt considérés en termes d'influences réciproques. En effet, d'une part une capacité minimale (ou sensibilité) est nécessaire à tous les niveaux lors de l'apprentissage de la lecture, et d'autre part l'apprentissage même de la lecture permet un développement de ces capacités métalinguistiques. Ce sont surtout des travaux avec des adultes analphabètes et/ou avec des enfants présentant des difficultés d'apprentissage de la lecture qui ont permis de postuler ces relations réciproques (par exemple Morais et al., 1979; Content, 1984, pour les capacités métaphonologiques). Ainsi, on considère que certaines difficultés de lecture s'expliquent par un déficit dans l'une et/ou l'autre des capacités métalinguistiques, mais qu'en même temps les difficultés d'apprentissage entravent le développement du domaine métalinguistique considéré.

En ce qui concerne les aspects métapragmatiques, un lien a été établi entre les connaissances sur les fonctions de la lecture et sur la manière d'apprendre à lire et la réussite dans l'apprentissage même de la lecture. Ces connaissances sont alors considérées comme un pré-requis à cet apprentissage et ont par conséquent une valeur de pronostic par rapport à la réussite en 1ère primaire (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1989; Chauveau, 1991). Des études de cas montrent que des enfants de 8-9 ans en grandes difficultés de lecture ont des représentations différentes de leurs pairs lecteurs, mais semblables à celles d'enfants plus jeunes pré-lecteurs (Abbou et al., 1993; Cornaz, 1993; Niederberger, 1995). Dans ce cas, on ne peut savoir si les difficultés dans les représentations expliquent les difficultés en lecture ou si c'est l'inverse. On peut plutôt postuler qu'il s'agit de relations réciproques comme pour d'autres domaines métalinguistiques. C'est ce qu'affirme par exemple Carayon (1991) pour qui de bonnes performances en lecture s'accompagnent d'une représentation favorable de la lecture, et de faibles performances s'accompagnent d'une représentation défavorable.

> " Ainsi, les sujets défavorables n'arrivent pas à imaginer que la lecture puisse apporter quelque chose, puisqu'ils sont bloqués par la non-maîtrise de la technique (...). En fait, ils n'arrivent pas à lire, à tirer profit de cette activité et à se la représenter dans une perspective fonctionnelle. Réciproquement, le fait qu'ils ne comprennent pas pourquoi ils doivent apprendre à lire limite leur motivation à apprendre et à dépasser toutes les difficultés de la tâche" (op. cit., p.220).

Par ailleurs, apprendre à lire-écrire est considéré par certains auteurs comme une étape très importante sur le plan du développement du langage:

l'écrit entretenant des relations plus distantes avec le contexte et les significations véhiculées, il nécessite des capacités d'abstraction plus importantes et engendre un rapport conscient et volontaire au langage (Vygotsky, 1985). On a alors parfois parlé de décontextualisation de l'écrit (Torrance et Olson, 1985), le traitement de l'écrit ne se référant plus directement à des situations familières, où locuteur et interlocuteur sont en présence, ajustent continuellement leur discours et co-construisent des significations partagées, comme dans la majorité des situations de communication orale connues des enfants lorsqu'ils commencent à apprendre à lire. Les difficultés à entrer dans l'écrit pourraient ainsi être examinées à la lumière de cette différence oral-écrit.

Or, nous aimerions nuancer cette approche en resituant l'apprentissage de l'écrit dans une perspective interactionniste. Cela signifie que quelle que soit la modalité du langage utilisée, toute activité langagière est ancrée dans un contexte. L'écrit ne peut donc être décontextualisé (Schneuwly, 1988; de Weck, 1990). Il s'agit plutôt, comme le suggère Brossard (1991), d'une recontextualisation, autrement dit, d'une contextualisation élargie par rapport aux situations connues des jeunes enfants. Ceux-ci doivent alors construire de nouvelles représentations des situations d'interaction pour comprendre comment fonctionne l'écrit dans le cadre de pratiques socialement élaborées.

Ainsi, dans cet article, nous présentons quelques premiers résultats d'une recherche en cours à propos des représentations sur les pratiques sociales de l'écrit élaborées par des enfants ayant appris sans difficulté à lire comparées à celles d'enfants en échec dans cet apprentissage. Le but général de cette étude est de mettre en évidence les représentations construites par ces enfants à propos des conditions de production et d'utilisation d'écrits qu'ils côtoient très fréquemment dans leur environnement socio-familial. Ces aspects métalinguistiques relèvent de la dimension pragmatique. Le questionnement général de cette recherche concerne les interactions entre capacités en lecture et réflexion métalinguistique. Plus précisément pour ce qui est des aspects étudiés ici, nous pensons que pour pouvoir utiliser des écrits sociaux — et n'est-ce pas au moins partiellement cela savoir lire ? — il est nécessaire d'avoir construit, ou de pouvoir construire lorsque cela s'avère pertinent, des représentations relativement précises à leur propos.

La comparaison de deux types de lecteurs devrait un peu éclairer le débat sur les interactions lecture — réflexion métalinguistique, non pas en termes de pré-requis, mais comme nous l'avons souligné précédemment, en termes

d'influences réciproques. Autrement dit, nous faisons l'hypothèse générale que les enfants lisant sans difficulté ont élaboré des représentations plus précises à propos d'objets de leur environnement social, et/ou ont une capacité plus importante à en construire face un objet nouveau. A l'inverse, nous nous attendons à ce que les enfants présentant des difficultés d'apprentissage de la lecture élaborent des représentations plus générales et moins précises.

Méthode

Nous avons interrogé 23 enfants[1] au total; 12 enfants de 8 ans (min.: 7;5 ans; max.: 8;7 ans) sont en 2e primaire (groupe R par la suite, initiale du nom de l'école) et ont appris à lire sans difficulté; 11 enfants de 9 ans (min.: 8;6 ans; max.: 9;8 ans) présentant d'importantes difficultés en lecture nous ont été proposés par des logopédistes (groupe L par la suite): 7 sont en 2e ou 3e primaire, avec un retard scolaire d'une année et bénéficient d'un traitement logopédique; 4 suivent une scolarité spéciale en institution.

Les enfants ont été observés lors de 3 séances de 45-60 minutes. Lors de la première, ils ont passé 2 épreuves de lecture: le "Test de l'efficience de la lecture au cours préparatoire" (Giribone et Hugon, 1987) et l'"Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture LMC" (Khomsi, 1990). Ces épreuves distinguent bien les enfants avec et sans difficultés en lecture. Parmi les 11 enfants avec difficultés, 5 n'ont pu être testés en raison de leurs grandes difficultés et les 6 autres obtiennent en moyenne des résultats inférieurs à ceux des enfants sans difficulté.

Les 2e et 3e séances ont été consacrées aux entretiens cliniques devant aboutir à la mise en évidence des représentations des enfants sur les usages sociaux d'écrits. Plus précisément, la 2e séance a porté sur divers objets sociaux écrits et la 3e sur différents types de livres. Dans ce qui suit, nous n'évoquerons que les objets sociaux. Pour ces derniers, notre choix s'est porté sur des objets dont on pouvait penser qu'ils faisaient partie à des degrés divers de l'environnement socio-familial des enfants et qu'ils étaient donc pour la plupart connus de ceux-ci. 9 écrits ont été présentés aux enfants: une petite boîte de céréales (Frosties), une carte d'invitation pour un anniversaire, une liste manuscrite de commissions, une carte de rendez-

[1] Cette recherche a pu être réalisée grâce à la précieuse collaboration des enfants eux-mêmes, des enseignants de l'école des Ronzades et de l'école de Rouelbeau, et de 6 logopédistes travaillant au Service Médico-Pédagogique de Genève ou en privé. Nous les en remercions vivement.

vous d'un médecin, un catalogue de jouets, un journal TV, un concours à colorier provenant d'un grand magasin, une publicité pour des meubles, un ticket de caisse d'un grand magasin d'alimentation.

L'entretien clinique comprenait 2 groupes de questions: les unes portaient sur les "représentations des situations de lecture" et les autres sur les "stratégies de lecture". Il ne sera question dans ce qui suit que du premier groupe de questions. Celles-ci abordaient 3 sous-thèmes:

— la **familiarité**: "as-tu déjà vu tel objet ?", "tu sais ce que c'est ?", "comment est-ce que tu appelles ça ?"; une partition en "objets connus" et "objets non connus" était également demandée aux enfants; ces questions devaient permettre de vérifier que les enfants connaissaient la plupart de ces objets pour pouvoir ensuite étudier leurs représentations;

— la **situation sociale de production de l'écrit**: "Qui a écrit tel objet ?" (= producteur de l'écrit), "Pour qui a-t-il écrit ?" (= destinataire de l'écrit), "Pourquoi l'écrit-il ?" (= but de la production);

— l'**utilisation**: "Qui utilise l'objet ?" (enfant lui-même et/ou une personne de son entourage), fréquence et but(s) de l'utilisation.

A la fin de l'entretien, nous avons demandé aux enfants une nouvelle partition des objets en "objets faciles à lire" et "objets difficiles à lire", ainsi qu'une justification du choix effectué.

Les entretiens ont été filmés et enregistrés, puis transcrits[2]. Sur la base des protocoles, les thèmes ont donné lieu à des analyses de contenu; la plupart des catégories ont été constituées sur la base des réponses obtenues. Pour le degré de familiarité et de difficulté de lecture, nous nous sommes également basées sur les partitions réalisées par les enfants.

Résultats

a) Familiarité

Ce thème est traité à partir de la partition en "objets connus" et "objets inconnus" de l'enfant, et des noms donnés aux objets sociaux.

Les résultats concernant la **connaissance des objets sociaux** sont présentés au Tableau 1. Les enfants connaissent en moyenne environ 75% des objets

[2] Les transcriptions ont été effectuées par 3 étudiantes en psychologie. Nous les remercions pour leur travail.

présentés, ce qui confirme notre attente. Il y a peu de différence entre les deux groupes, les enfants avec difficultés disant toutefois connaître un peu plus d'objets que les autres.

	Objets connus	Objets inconnus
Groupe R	.73	.27
Groupe L	.77	.23

Tableau 1: Pourcentages d'objets connus et inconnus pour les enfants sans difficulté de lecture (Groupe R; N = 12) et avec difficultés (Groupe L; N = 11). Valeurs extrêmes: Groupe R: 3-9 objets; Groupe L: 4-9 objets.

Par contre, les divers objets ne sont pas tous connus au même degré par les enfants. Nous avons classé les objets par ordre décroissant en trois classes: ceux qui sont très connus des enfants (80-100%), moyennement (50-80%) et très peu (< 50%).

80-100%:
Groupe R: Invitation > Ticket de caisse > Boîte de céréales = Catalogue = Concours > Liste de commissions
Groupe L: Boîte de céréales = Catalogue = Ticket de caisse > Invitation = Publicité

50-80%:
Groupe R: Journal TV
Groupe L: Journal TV = Concours > Liste des commissions

< 50%:
Groupe R: Publicité > Carte de rendez-vous
Groupe L: Carte de rendez-vous

Sans entrer dans le détail de cette répartition des objets selon le degré de connaissance, on peut considérer qu'elle donne un reflet des types d'écrits qui peuvent ou non faire partie de l'environnement socio-familial d'enfants citadins de 8-9 ans. La comparaison des deux types de lecteurs montre qu'il n'y a pas de différences pour certains objets, qu'ils soient très, moyennement ou peu connus. Toutefois, quelques différences apparaissent entre les deux groupes. Les enfants sans difficulté disent mieux connaître le concours et la liste de commissions; et les enfants avec difficultés la publicité. Ces différences sont peut-être à mettre en relation avec la présence ou non de difficultés en lecture. Il se peut que des enfants à l'aise avec le langage écrit utilisent davantage une liste de commissions (rédigée par les parents à leur intention puisqu'ils pourront la lire) et participent plus facilement à un concours de ce type. Quant à la différence concernant la publicité, elle est à considérer avec précaution, car si l'on examine le nom donné à cet objet (cf. infra), on remarque que les deux types d'enfants ont

de la peine à lui donner une étiquette précise; ils semblent en connaître un usage plutôt général.

Pour les **noms donnés** aux objets, les réponses des enfants se répartissent en **4 catégories**.

a) **Etiquette**: les enfants donnent un nom à l'objet, qui peut être précis et correct, précis et incorrect, ou encore général.

Exemples pour la carte d'invitation: "c'est une carte d'invitation" (Ana, 8;7) , "une carte postale" (Oma, 8;9), "un papier" (Car, 7;9).

b) **Définition par l'usage**: les enfants ne donnent pas un nom à l'objet, mais décrivent son usage ou son but.

Exemples pour la liste de commissions: "on marque les choses qui nous manquent pis après on va acheter" (Ana, 8;7), "pour faire les courses, pour savoir ce que tu dois acheter" (Val, 8;1).

c) **Contenu**: les enfants décrivent ou dénomment le contenu de l'objet.

Exemples: "c'est des céréales" (Dian, 7;6, pour la boîte de céréales), "des jouets" (Jam, 8;2, pour le catalogue), "c'est les jours de la semaine" (Dian, 7;6, pour la carte de rendez-vous).

d) **Non réponse**: les enfants ne savent pas comment s'appellent ces objets; certains disent savoir qu'il y a un nom, mais ne peuvent l'évoquer.

Les résultats sont présentés aux Tableaux 2a et 2b. Concernant les enfants avec difficultés (groupe L), seules les réponses de 4 enfants sont pour l'instant prises en considération. Les enfants ayant parfois donné plusieurs réponses (par exemple une étiquette et une définition par l'usage), le total des réponses est supérieur au nombre de sujets interrogés.

Groupe R	Etiquette	Usage	Contenu	Non Rép.	Tot. de rép.
Céréales	.27	.13	.60	-	N = 15
Invitation	.79 (.65+)	.7	.14	-	N = 14
Liste com.	.35	.41	.12	.12	N = 17
RdV	.16 (.08+)	.42 (.34+)	.42	-	N = 12
Catalogue	.53	.27	.20	-	N = 15
TV	.69 (.61+)	.23	-	.08	N = 13
Concours	.44 (.38+)	.31	.19	.06	N = 16
Publicité	.31 (.19+)	.38	.06	.25	N = 16
Ticket	.50	.35	-	.15	N = 20
Moyenne	.45 (.40+)	.29 (.28+)	.18	.08	N = 138

Tableau 2a: Répartition en pourcentages des 4 catégories de réponses pour les noms donnés aux objets sociaux, pour les enfants sans difficulté de lecture (les chiffres entre parenthèses représentent les pourcentages d'étiquettes et/ou d'usage corrects).

Groupe L	Etiquette	Usage	Contenu	Non Rép.	Tot. de rép.
Céréales	.40	-	.60	-	N = 5
Invitation	.80 (.40+)	.20	-	-	N = 5
Liste com.	.50 (.25+)	.25	-	.25	N = 4
RdV	-	.80 (.40+)	-	.20	N = 5
Catalogue	.50 (.17+)	.33	.17	-	N = 6
TV	.60 (.40+)	.40	-	-	N = 5
Concours	.34 (.17+)	.33	.17	.17	N = 6
Publicité	.34 (.17+)	.17	.17	.33	N = 6
Ticket	.60 (.40+)	.20	.20	-	N = 5
Moyenne	.44 (.25+)	.30 (.26+)	.15	.11	N = 47

Tableau 2b: Répartition en pourcentages des 4 catégories de réponses pour les noms donnés aux objets sociaux, pour les enfants avec difficultés de lecture (les chiffres entre parenthèses représentent les pourcentages d'étiquettes et/ou d'usage corrects).

En moyenne, les deux groupes d'enfants donnent le même type de réponses: la catégorie la mieux représentée est celle des étiquettes; viennent ensuite les définitions par l'usage, les descriptions du contenu et enfin les non réponses. Quelques différences s'observent toutefois au niveau de l'exactitude des étiquettes fournies: 19% d'étiquettes fournies par le groupe L sont incorrectes contre 5% pour le groupe R. Ceci se remarque plus précisément par le fait que les enfants du groupe R donnent 50% ou plus d'étiquettes correctes pour 4 objets (par ordre décroissant: Invitation > TV > Catalogue > Ticket), alors que pour le groupe L les résultats des étiquettes correctes sont toujours inférieurs à 50%. On observe aussi des différences entre les deux groupes quant aux catégories de réponses données pour certains objets (par exemple la carte de rendez-vous est définie uniquement par l'usage par les enfants du groupe L et également par une étiquette et/ou le contenu par les enfants du groupe R). Ces différences sont toutefois à considérer encore avec précaution étant donné le petit nombre d'enfants pris en considération pour l'heure dans le groupe L pour cette question.

De fait, dans l'état actuel de la recherche, les différences les plus importantes ne s'observent pas entre les deux groupes de lecteurs, mais entre les objets. C'est dire que les différents objets proposés ne suscitent pas les mêmes réponses de la part des enfants. Par exemple, la boîte de céréales suscite une nette majorité de descriptions du contenu, alors que cette catégorie de réponse est plutôt peu évoquée pour les autres objets. A l'inverse, le journal TV et la carte d'invitation donnent davantage lieu à une

réponse de type "étiquette". Enfin, la carte de rendez-vous représente l'écrit pour lequel l'évocation d'une étiquette est la moins fréquente dans les deux groupes d'enfants (cf. Tableaux 2a et 2b), ce qui est à mettre en relation avec le fait que cet objet est le moins connu (cf. supra). Cependant les deux types de lecteurs ne réagissent pas de la même manière à cette non connaissance de l'objet et/ou de son nom. Les enfants sans difficulté de lecture en décrivent l'usage ou son contenu. Autrement dit, ils explorent l'objet écrit et en tirent des informations qu'ils peuvent alors évoquer. Les enfants avec difficultés, qui disent davantage connaître cet objet que les bons lecteurs, l'explorent très peu: soit ils en décrivent l'usage, pas forcément de façon correcte, en se référant à leur connaissance supposée de l'objet, soit ils ne peuvent pas répondre.

b) Situation sociale de production de l'écrit

Nous avons demandé aux enfants dans quelle(s) situation(s) sociale(s) les différents objets proposés ont pu être produits. Nous les avons interrogés en particulier sur le **producteur** ("Qui a écrit ?"), le **destinataire** ("Pour qui a-t-il écrit ?") et le **but** ("Pourquoi a-t-il écrit ?") de ces écrits.

Pour le **producteur** et le **destinataire**, les réponses des enfants se répartissent en **5 catégories**.

a) **Générale**: les enfants donnent une réponse très générale.

Exemples pour le producteur: "une personne"(Ago, 8;8), "celui qui l'a fait" (Yva, 9;8); pour le destinataire: "pour les gens" (Jam, 8;2), "pour tout le monde" (Val, 8;1).

b) **But**: les enfants donnent une réponse liée au but de l'écrit.

Exemples pour le producteur de la carte d'invitation: "c'est sûrement c'ui qui invite" (Chri, 7;6); pour le destinataire de la publicité: "les gens qui veulent acheter un truc" (Ped, 8;2).

c) **Catégorie précise de personnes**: les enfants évoquent une catégorie particulière de personnes.

Exemples pour le producteur de la publicité: "c'est un journaliste" (Chri, 7;6); pour la carte d'invitation: "c'est des mères ou des pères pour inviter des enfants" (Ana, 8;7); pour le destinataire du concours: "c'est pour les enfants" (Mar, 7;5). On trouve également des réponses telles que "les magasins", "la poste", "une machine".

d) **Référence à l'objet**: les enfants font référence à l'objet particulier.

Certains font référence explicitement au texte. Par exemple concernant le producteur du concours, l'enfant dit "c'est les gens de la Placette". Quand on lui demande comment il sait, il répond "c'est marqué" (Dan, 8;1).

D'autres se réfèrent à la situation d'entretien: ainsi, à propos du destinataire de la carte d'invitation, un enfant répond "pour vous" (Car, 7;9), pensant à la personne qui l'interroge.

e) **Non réponse**: l'enfant ne répond pas à la question ou dit qu'il ne sait pas.

Les résultats sont présentés au Tableau 3a . Il s'agit des réponses des 12 enfants du groupe R et de 4 enfants du groupe L, pour trois objets: la carte d'invitation, le concours et la publicité. Le choix de ces objets est guidé par le fait que la carte d'invitation est très connue de tous, le concours davantage par les enfants du groupe R, et la publicité davantage par les enfants du groupe L.

	Producteur de l'écrit		Destinataire de l'écrit	
	Groupe R	Groupe L	Groupe R	Groupe L
a) générale	.10	.36	.27	.42
b) but	.15	-	.20	.08
c) cat. pers.	.18	.36	.48	.42
d) réf. objet	.40	.18	.05	-
e) non rép.	.17	.10	-	.08
Total de rép.	N = 40	N = 11	N = 40	N = 12

Tableau 3a: Répartition en pourcentages des 5 catégories de producteur et de destinataire de la carte d'invitation, de la publicité et du concours, pour les enfants avec (Groupe L) et sans (Groupe R) difficultés de lecture.

Dans les deux groupes, on observe de nombreuses réponses précises (cat. c et d) concernant le producteur et le destinataire des différents objets. Il semble donc que les enfants des deux groupes sont capables de se représenter au moins en partie la situation sociale de production de ces objets et d'en évoquer certains paramètres. Concernant les réponses comportant peu de précisions, on constate que les enfants du groupe L donnent davantage de réponses très générales (cat. a) que ceux du groupe R, aussi bien pour le producteur que le destinataire. A l'inverse, les réponses liées au but de l'objet (cat. b) s'observent presque exclusivement dans le groupe R. Il semble donc que les enfants du groupe R, même quand ils ne parviennent pas à donner une réponse très précise, peuvent au moins relier l'écrit à son but, ce qui paraît plus difficile pour les enfants du groupe L. On relève en outre un nombre non négligeable de non-réponses dans le groupe R à propos du producteur de l'écrit. Celles-ci concernent en fait essentiellement la publicité, objet que les enfants disent assez peu connaître (cf. supra). Il est important de relever encore, pour le producteur, que les réponses faisant référence à l'objet ou à la situation particulière sont essentiellement le fait des enfants du groupe R. Il semble donc que ces enfants se réfèrent davantage au texte pour répondre que les enfants du groupe L chez qui cette attitude a été peu ou pas du tout observée.

En ce qui concerne le **but** de ces divers écrits, les réponses des enfants se répartissent en **4 catégories** (voir ci-dessous). Pour les trois premières, on distingue en outre les réponses faisant référence au **but du producteur** (I) ou à celui du **lecteur** (II).

a) **But général:** les enfants mentionnent le but général lié à l'objet.

Exemples pour la carte d'invitation: "pour inviter quelqu'un" (Car, 7;9) (but du producteur); pour la publicité: "pour savoir qu'est-ce qu'y a pour acheter" (Yva, 9;8) (but du lecteur).

b) **Précisions:** les enfants donnent des précisions quant au but lié à l'objet ou évoquent un but partiel.

Exemples pour la carte d'invitation: "pour savoir à quelle heure c'est, où il habite" (Dan, 8;1) (but du lecteur); pour le concours: "pour s'inscrire" (Car, 7;9) (but partiel du lecteur).

c) **Autre but:** les enfants évoquent un but différent de celui habituellement lié à l'objet. Exemples pour le concours: "quand j'ai rien à faire, je peux me trouver ça pis je peux le colorier" (Edi, 8;2) (but du lecteur).

L'enfant peut indiquer aussi un but très général, non lié à l'objet.

Exemple pour la carte d'invitation: "pour dire quelque chose à quelqu'un d'autre" (Phi, 7;5) (but du producteur).

d) **Non réponse:** l'enfant ne répond pas à la question ou dit qu'il ne sait pas. On trouve également dans cette catégorie quelques réponses inclassables.

Les résultats sont présentés au Tableau 3b . Il s'agit toujours des réponses des 12 enfants du groupe R et de 4 enfants du groupe L, pour les trois mêmes objets: la carte d'invitation, le concours et la publicité.

	Groupe R	Groupe L
a) général	.56 (.40 / .16)	.63 (.36 / .27)
b) précisions	.16 (- / .16)	-
c) autre but	.14 (.11 / .03)	.27 (.27 / -)
d) non réponse	.14	.10
Total de rép.	N = 37	N = 11

Tableau 3b: Répartition en pourcentages des 4 catégories de buts pour la carte d'invitation, la publicité et le concours, pour les enfants avec (Groupe L) et sans (Groupe R) difficultés de lecture.
(Les chiffres entre parenthèses représentent le pourcentage de buts du producteur et du lecteur).

On constate que la majorité des enfants des deux groupes donne le but général lié à l'objet. La plupart peut donc expliciter leurs connaissances à propos de l'utilisation de ces objets. Mais on observe de fréquentes confusions entre le but du producteur et celui du lecteur, ce qui pourrait laisser supposer que la distinction producteur - lecteur n'est pas encore bien établie. Est-ce parce que les enfants considèrent que les buts de ces deux

partenaires sont forcément identiques ? Ou est-ce leur manque d'expérience par rapport à la position de producteur qui les empêche d'en construire une représensation précise ? Par ailleurs, seuls quelques enfants du groupe R donnent des réponses de type "précisions" (cat. b) pour le but du lecteur (exemple pour la carte d'invitation: "pour savoir à quelle heure c'est, où il habite", Dan, 8;1). Cela montre que certains ont une expérience de ce type d'écrits leur permettant de construire une idée précise des informations qu'un lecteur peut en tirer. Enfin, les réponses évoquant un but différent de celui lié à l'objet sont plus fréquentes chez les enfants du groupe L.

c) Objets faciles / difficiles à lire

L'entretien avec les enfants se terminait par une dernière partition des objets en fonction de leur degré de facilité / difficulté à être lus. Les résultats sont présentés au Tableau 4.

	Faciles à lire	Difficiles à lire
Groupe R	.71	.29
Groupe L	.57	.43

Tableau 4: Pourcentages d'objets faciles et difficiles à lire pour les enfants avec (Groupe L; N = 7) et sans (Groupe R; N = 5) difficultés de lecture.

Comme on pouvait s'y attendre, le pourcentage d'objets "faciles à lire" est plus élevé pour les enfants sans difficulté de lecture que pour les enfants qui en ont. Ce résultat général se retrouve pour tous les objets à l'exception du catalogue, que les enfants avec difficultés de lecture placent un peu plus souvent dans le tas "facile à lire", et pour la publicité, qui est difficile à lire pour une majorité d'enfants des deux groupes. Par ailleurs, tous les objets ne sont pas considérés comme équivalents du point de vue du degré de facilité. En les répartissant en trois catégories, comme pour le degré de connaissance, selon un ordre décroissant de facilité, on obtient les résultats suivants, pour chaque groupe:

80-100%:
Groupe R: Invitation = Concours > Liste de commission = Ticket
Groupe L: Invitation

50-80%:
Groupe R: Boîte de céréales > Catalogue = TV > Rendez-vous
Groupe L: Liste de commission = Catalogue > Concours = Ticket

< 50%:
Groupe R: Publicité
Groupe L: Boîte de céréales = Rendez-vous = TV = Publicité

Malgré le décalage entre les deux groupes, la hiérarchie de difficulté des objets est relativement semblable: l'invitation, la liste de commission et le ticket de caisse constituent les éléments les plus faciles à lire; à l'autre extrême, la carte de rendez-vous et la publicité sont les plus difficiles. Les justifications données par les enfants après leur tri se réfèrent à la quantité à lire (exemple: "y a trop d'trucs à lire et c'est crevant", Gil, 9;7), au type de lettres (manuscrites, trop petites). Dans ces réponses, il n'y a pas de différence entre les deux types de lecteurs.

Discussion

Les premières analyses des représentations sur les pratiques sociales de l'écrit chez des enfants de 8-9 ans présentant ou non des difficultés dans l'apprentissage de la lecture ont permis de confirmer partiellement nos hypothèses générales. Nous avions postulé notamment une différence entre les deux types de lecteurs relative au degré de précision et à la capacité à construire des représentations face à un écrit nouveau. Certains éléments vont dans ce sens, mais des nuances doivent être apportées.

Les enfants sans difficulté d'apprentissage de la lecture semblent en effet avoir des représentations un peu plus précises que les enfants avec difficultés. Les réponses à la question sur le nom donné aux objets sont à ce propos instructives: presque toutes les étiquettes sont correctes; quand ils disent connaître un objet, ils parviennent toujours à donner une réponse à cette question; ce n'est donc que quand ils disent ne pas en connaître un qu'une non réponse peut apparaître. Par ailleurs, leur capacité à se référer à l'objet pour en extraire des informations leur permet d'être souvent précis par rapport aux conditions de production, même si au départ ils ne connaissaient pas bien l'objet. Ceci s'observe soit dans les réponses mêmes aux questions sur les conditions de production (réponses liées au but de l'écrit, se référant à une catégorie précise de personnes ou à l'objet particulier), et dans leurs justifications ("c'est marqué"), soit dans le comportement non verbal des enfants, la plupart manipulant passablement le matériel proposé.

Quant aux enfants présentant des difficultés, on ne peut pas dans l'état actuel de la recherche, les décrire de façon tout à fait inverse à ce qu'on vient de dire des enfants qui lisent bien. C'est là que des nuances sont à apporter. On rappellera tout d'abord que nos observations se basent sur un très petit nombre d'enfants, et qu'elles sont donc encore à confirmer. Toutefois, on peut affirmer que dans l'ensemble ces enfants ont des

représentations un peu plus générales que leurs pairs, si l'on se réfère notamment aux réponses sur les conditions de production: la définition d'un producteur et/ou d'un destinataire en termes généraux (du type "une personne") y est beaucoup plus fréquente.

Par ailleurs, la différence la plus frappante réside, et ce n'est pas très surprenant, dans le fait que ces enfants se réfèrent très peu aux objets particuliers: de manière générale, ils les manipulent peu, et prennent donc peu de temps pour tenter d'en extraire des informations leur permettant de vérifier ou de préciser leurs connaissances. En effet, quand, suite à une réponse très générale, on leur demande si on peut savoir quelque chose de plus précis, ou même si cette information est écrite quelque part, bien souvent ils répondent qu'on ne peut savoir, ou que ce n'est pas écrit. Parmi les 4 enfants retenus jusqu'ici, un seul se réfère parfois à l'écrit; il s'agit d'un enfant qui a pu effectuer les épreuves et qui, dans certains cas, obtient des résultats relativement proches de la moyenne. On serait donc tenté de faire un lien entre la capacité de lecture dans des épreuves et la capacité plus générale à tirer profit de l'écrit quand le sujet en a besoin, et sans que cela soit prioritairement et/ou explicitement requis par l'adulte. Rappelons toutefois que dans le groupe des enfants qui lisent bien tous n'ont pas non plus forcément ce comportement de recherche active d'informations dans l'écrit.

Pour conclure, nous aimerions situer ces premiers résultats par rapport à la problématique plus générale des relations entre lecture et capacités métalinguistiques. Ainsi, sur la base des caractéristiques que nous avons déjà pu dégager des représentations des enfants sur les pratiques sociales de l'écrit, il nous semble possible de dire que les deux types de capacités s'influencent mutuellement, permettant une recontextualisation des situations d'interaction verbale: les capacités de lecture déterminent la capacité à traiter l'écrit, et donc en partie à construire des représentations précises; en retour la construction de représentations précises permet un élargissement du champ d'action avec le langage écrit, puisque sa fonctionnalité est comprise, et donc un développement plus performant des capacités en lecture.

Bibliographie

ABBOU, J.-J., F. COMTE, F. CORNAZ, S. CURCHOD RACHEZ, S. GENECAND (1993): "Dur, dur d'être lecteur", *Journal de l'Enseignement Primaire, 44*. DIP Genève.

BROSSARD, M. (1991): "Une hypothèse sur le rôle du contexte dans l'apprentissage de l'écrit", *Les Dossiers de l'Education, 18*, 185-193.

BRUNER, J.S. (1983): *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.

CARAYON, C. (1991): "Lire: pour quoi faire ? La représentation de la lecture chez l'enfant", *Bulletin de Psychologie, XLIV*(400), 215-221.

CHAUVEAU, G. (1991): "Les jeunes enfants et l'entrée dans l'écrit", *Migrants-Formation, 87*, 22-45.

CHAUVEAU, G., E. ROGOVAS-CHAUVEAU. (1989): "Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture", *Psychologie Scolaire, 68*, 7-28.

CONTENT, A. (1984): "L'analyse phonétique explicite de la parole et l'acquisition de la lecture", *L'Année Psychologique, 84*, 555-572.

CORNAZ, F. (1993): "Voyage sur un thème "bateau": la lecture-écriture", *Paroles d'Or, 12*, 17-19.

DE WECK, G. (1990): "La lecture comme activité langagière", *Cahiers du DLSL, 9*, 197-206.

FAYOL, M. (1992): "Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle", in: FAYOL, M., J.-E. GOMBERT, P. LECOCQ, L. SPRENGER-CHAROLLES, D. ZAGAR (éd): *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF, 73-105.

GOMBERT, J.-E. (1990): *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.

GOMBERT, J.-E. (1992): "Activité de lecture et activités associées", in: FAYOL, M., J.-E. GOMBERT, P. LECOCQ, L. SPRENGER-CHAROLLES, D. ZAGAR (éd): *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF, 107-140.

GIRIBONE, C., M. HUGON (1987): *Test de l'efficience de la lecture au cours préparatoire: "Claire et Bruno"*, Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

KHOMSI, A. (1990): *Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture: lecture de mots et compréhension*, Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

MORAIS, J., L. CARY, J. ALLEGRIA, P. BERTELSON (1979): "Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously ?" *Cognition, 7*, 323-331.

NIEDERBERGER, N. (1995): "Entrée dans l'écrit d'un enfant présentant des troubles du développement du langage et des troubles de la personnalité", Mémoire de diplôme de logopédie, Université de Genève.

TORRANCE, N., D.R. OLSON (1985): "Oral and litterate competencies in the early school years", in: OLSON, D.R., N. TORRANCE, A. HILDYARD (éd): *Literacy, Language and Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 256-284.

SCHNEUWLY, B. (1988): *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

VYGOTSKY, L.S. (1985): *Pensée et Langage*, Paris, Editions sociales.

TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1996, 25, 173-179

Débusquer l'auteur d'un texte derrière l'absence d'écrit

Françoise CORNAZ
Service médico-pédagogique de Genève

Presque tous les enfants entre 8 et 12 ans que je côtoie dans une institution de l'enseignement spécialisé genevois pensent qu'ils ne savent pas écrire. Avec le passage des années, ils en viennent à déduire qu'ils n'ont rien à dire. Ils se vivent comme réduits à l'inexistence, au silence des mots. Ceci parce qu'ils écrivent très peu, très mal et de façon illisible. Que faire alors ? L'éclairage proposé à ces jeunes est celui qui distingue le "metteur en page" de l'"auteur" du texte. Par ce biais, ils peuvent se situer, signifier qu'ils ont des choses à dire et à transmettre. Ils deviennent à leur tour "auteur" d'un écrit.

Les exclus de l'écriture

La plupart des pré-adolescents que je côtoie dans l'institution de l'enseignement spécialisé où je travaille pensent qu'ils ne savent pas écrire. Quand ils s'emparent d'un crayon ou d'un stylo, c'est par obligation, à la demande expresse d'un adulte. Ils font ce qu'on leur demande, mais l'idée d'écrire ne vient pas d'eux. Ils ne font qu'obéir. A cela s'ajoute le fait qu'ils connaissent mal le code de l'écrit et manient l'orthographe et la syntaxe de façon très rudimentaire. La ponctuation est peu ou pas utilisée. Une écriture laborieuse rend le tout illisible, ou en tout cas difficilement lisible sans un effort conséquent du lecteur, y compris s'il s'agit d'eux-mêmes. Lorsque ces adolescents se risquent à mettre quelques mots sur le papier, il y a "plein de fautes", et leur manuscrit corrigé est barré de stylo rouge.

Puisqu'ils écrivent mal, ou faux, ils en viennent à penser qu'ils ne sont pas faits pour le monde de l'écriture. Ils renoncent à produire de l'écrit de leur plein gré. Peu à peu, ils intègrent insidieusement l'idée qu'ils n'ont rien à dire, rien à transmettre. L'image qu'ils ont d'eux-mêmes est celle d'une personne qui n'a pas le droit à la parole écrite et qui n'a pas d'existence de ce point de vue (Reverbel, 1993).

Qu'est-ce qu'écrire ?

Or, écrire, c'est avant tout pouvoir mettre sur papier des choses à transmettre, ou à mémoriser, que ce soit pour son usage propre ou à

destination d'autrui; c'est avoir des idées à organiser, mettre en forme, communiquer, qui puissent rester et être lues par d'autres.

Etre auteur d'un texte

La question est alors de savoir si ces jeunes peuvent être des auteurs d'écrit et se concevoir comme tels (Blanche-Benveniste et al., 1979). Si la possibilité leur est donnée de créer sans les contraintes de la mise sur papier avec les problèmes que cela pose de présentation, de lisibilité, de code, d'orthographe, de syntaxe, de ponctuation, alors ils pourraient consacrer leur énergie et leur envie à constituer un discours écrit cohérent, transmissible et lisible par d'autres. Ils pourraient se concentrer sur le fil conducteur de leurs pensées pour tenter d'organiser leurs idées. Ils pourraient choisir un genre de texte et sa forme.

Dégagé des contraintes du code, l'enfant, ou le pré-adolescent, peut inventer, organiser ses idées, développer ses réflexions ou son imaginaire sans se heurter aux barrières du code écrit ou aux contraintes d'une mise en page. Il y a distinction de la notion d'auteur de celle de metteur en page. L'auteur invente; le metteur en page transcrit et couche sur le papier ce qu'on lui dicte. Deux personnes distinctes peuvent assurer ce double aspect de l'écrit: l'adulte met à disposition son savoir de "savant du code écrit" pour que "l'auteur" puisse apparaître.

Un cadre strict pour créer librement

De ces réflexions a découlé la création d'un atelier d'écriture dont le cadre est très précis (Roche, Guignet et Voltz, 1989).

Un lieu et du temps sont mis à disposition des jeunes qui le souhaitent, et ceci une fois par semaine pendant 3/4 d'heure. Dans ce lieu, un adulte est d'accord de consacrer un moment pour, littéralement, mettre sur le papier ce qu'on lui dicte. La seule condition posée préalablement est que le jeune ait une "idée de texte" (ce qu'on entend par là est volontairement assez flou). Cela signifie qu'il doit savoir ce qu'il veut voir écrire lorsqu'il arrive dans le bureau. Si un jeune se présente sans avoir rien en tête, il retourne à ses activités en attendant une autre fois.

Droit à la parole

Comme "metteuse en page", je ne donne jamais d'idée, je ne suggère rien. Ceci afin que l'auteur soit bien celui qui est désigné comme tel. Tant il est vrai que le jeune auteur est fragile, ébranlé par ses échecs en écrit et qu'il

est tout prêt à disparaître à nouveau, à se retrancher derrière ses difficultés pour ne plus montrer ses idées, ou à se cacher derrière le savoir d'un autre. La parole qu'il vient de prendre, il est facilement enclin à l'abandonner au profit de "ceux qui savent". Son droit à la parole n'est pas gagné une fois pour toutes.

La tentation est grande parfois, face aux maladresses, aux désarrois, aux incohérences, aux interrogations du jeune de proposer des modifications de son discours. La tentation est grande de vouloir faire du "bon français" et par là-même de vouloir améliorer, corriger les énoncés, de faire plier le jeune aux exigences de la norme. Mais, comme m'a dit un enfant un jour: "Puisque tu m'as aidé, on a fait le texte tous les deux, on est donc deux auteurs". Il avait raison. Dès ce jour, j'ai porté beaucoup plus d'attention à l'aide que j'octroyais et, surtout, à ses répercussions.

C'est peut-être ailleurs, à un autre moment, avec d'autres personnes que le texte produit à l'atelier d'écriture peut être retravaillé. Peut-être.

Production de sens, création de textes

L'adulte tape donc ce que le jeune dicte, en énonçant à voix haute l'énoncé en cours. Chacun sait ce qui est en train d'apparaître sur la feuille.

Le clavier et l'agilité des doigts imposent un rythme qui varie peu. L'auteur est obligé d'en tenir compte et, au besoin, doit ralentir, retenir ses idées, revenir en arrière, attendre quand il y a erreur (certains sont étonnés que l'adulte puisse en commettre. D'autres s'en réjouissent: malheur partagé). Ce n'est pas toujours aisé pour l'enfant ou l'adolescent de brider ses pensées qui déferlent, de garder en mémoire tout ce qui afflue à son esprit. Ce n'est pas toujours facile pour l'adulte de faire courir ses doigts sous la rafale des mots dictés. Mais il est toujours possible de s'arrêter, de réfléchir, d'attendre. L'écrit ne s'envole pas.

Quand l'auteur est plus sûr de lui, ultérieurement, il m'arrive de proposer certaines modifications que je n'inscris que si l'auteur se déclare d'accord. Je propose un changement sur la forme en signalant que, comme lectrice, je ne comprends pas de quel personnage on parle et par là, je ne sais comment écrire; ou bien, s'il s'agit d'une forme peu standard, du genre "il lisa", je signale que "dans les livres, on trouverait: il lut". J'attends alors la réaction à ma proposition. Si elle est acceptée et que le jeune peut la prendre à son propre compte en la répétant, alors j'inscris la modification. Sinon, je tape la forme énoncée par le jeune. C'est lui qui a le dernier mot.

Le texte est considéré comme fini quand son auteur le déclare tel, et ceci même si sa forme n'est pas standard. Parfois, le jeune décide de s'interrompre, momentanément ou pas, et il le signifie en indiquant un "à suivre". L'activité est alors suspendue à ce moment-là.

Pour mettre le point final au texte, chaque partenaire apparaît sous un titre différent. Sous "auteur", l'enfant ou l'adolescent tape son nom, sous "metteur en page", l'adulte tape le sien. Cela semble nécessaire pour que la part de chacun soit reconnue. Aucun des deux n'a tout fait, mais chacun a participé à la réalisation du texte à sa manière.

Diffusion et impact des textes

Un texte écrit n'existe pas vraiment tant qu'il n'est pas prêt à être diffusé et lu. C'est pourquoi, le jeune peut disposer immédiatement de dix exemplaires photocopiés (nombre évidemment arbitraire et lié au coût du papier) qu'il peut distribuer à sa guise.

A ce moment-là, le texte peut vivre sa propre vie, c'est-à-dire être lu par des lecteurs choisis, qui le reçoivent et le lisent. Ce sont eux qui le commentent, le réprouvent, l'admirent ou le discutent. Ce sont ses premiers lecteurs qui en parlent et qui en reconnaissent l'existence. La lecture se fait hors de la présence du metteur en page et, parfois, hors de la présence de l'auteur. C'est là que le texte écrit trouve sa finalité: par définition, l'écrit échappe à son auteur.

La plupart des jeunes aiment diffuser leur texte et voir les réactions qu'il suscite. Ils anticipent même parfois les réactions de tel ou tel de leurs copains, en lui mettant une petite notation dont ils savent qu'elle sera relevée. Le plus souvent cependant, le texte est donné en priorité aux adultes présents dans l'entourage. Ceux-là du moins savent lire et seront, du moins l'espèrent-ils, indulgents et accueillants.

La neutralité du metteur en page

Dans le cadre de l'atelier d'écriture, je n'aborde jamais la question du contenu de ce qui m'est proposé (Clanche, 1988). Je ne fais pas de commentaire, ni ne donne de jugement sur la bienfacture de ce que l'enfant ou l'adolescent amène. Pas d'avis positif ou négatif. Cela pour que la neutralité de la situation permette à l'auteur de s'exprimer sans craindre de s'exposer à des critiques qui l'amèneraient à modifier son texte pour plaire à l'adulte présent. Le texte n'est pas destiné prioritairement au metteur en

page, il n'est pas fait pour le contenter, mais pour répondre à l'envie de dire de l'auteur. C'est lui qui en porte la responsabilité quant au sens.

Cette attitude m'a été imposée par un enfant qui, en faisant explicitement des liens entre le contenu de son texte et sa propre histoire familiale, m'avait amené peu à peu à faire de même et me conduisait à lui proposer des interprétations. Il m'amenait peu ou prou dans une sorte de psychothérapie. Or, tel n'est pas le but d'un atelier d'écriture.

Ceci ne veut pas dire que je n'ai pas un avis sur le texte, ni que je renonce à faire des associations ou à réfléchir sur le contenu, mais ces réflexions sont gardées par devers moi. Rien n'empêche que la production écrite, une fois photocopiée et distribuée, soit commentée par ailleurs, puisque le texte est devenu public. Il peut vivre sa propre vie, c'est-à-dire être lu par des lecteurs, qui le reçoivent et le commentent.

Expérience d'un jour ou pratique régulière ?

Comme la proposition d'atelier d'écriture se poursuit d'année en année, les plus âgés qui y ont accès sont préparés à cette idée à cause des écrits qui circulent dans l'institution. Ils ont déjà envie d'y venir pour voir comment cela se passe. La fréquentation s'élargit de plus en plus. Si, au tout début, ce sont deux ou trois enfants qui viennent régulièrement, très vite, d'autres viennent aussi, poussés par la curiosité et l'envie de dire. Ils vérifient aussi si cela est une possibilité et non une obligation. Il est donc important que les autres adultes jouent le jeu en n'imposant pas aux jeunes de venir s'ils n'en ont pas envie. Si c'est le cas, cela se remarque immédiatement par une absence d'idées.

En ce qui concerne les enfants ou les pré-adolescents, dix sur les douze qui en ont la possibilité sont venus au moins une fois sur l'année (les séances ont lieu deux fois par semaine pendant 3/4 d'heure). Trois sont des fidèles au rendez-vous et protestent quand ils doivent céder leur tour. La plupart viennent deux ou trois fois pendant l'année. Deux jeunes ne sont venus que pour un seul texte.

Si son texte est court, le jeune retourne à son activité sitôt qu'il a fini, ce qui prend moins de 20 minutes. Un autre peut alors venir.

Si son texte est long, le jeune le continue ultérieurement, en respectant le tournus des inscrits, s'il y en a. C'est ainsi qu'il m'est arrivé de taper une histoire inspirée du Roi Lion, histoire de vingt-six pages à l'arrivée, ceci pendant six mois.

Pourquoi est-ce que certains se fidélisent et d'autres pas aux ateliers d'écriture, je ne le sais pas. Il m'est difficile de faire un pronostic là-dessus lorsque je travaille pour la première fois sur un texte avec un jeune. Rien dans sa manière d'être en me quittant, ni son enthousiasme ou son calme, ni son excitation ou son contentement, ne permet de présager s'il reviendra. Ce qui est fait, est fait. Chaque texte a l'air d'être vécu en soi, sans que cela n'induise forcément à en créer d'autres.

Textes en tous genres

Les textes produits sont de plusieurs genres (Clanche, 1988). On trouve des récits, imaginaires ou non, des descriptions (par exemple sur la "vie des baleines" ou "Mon cochon d'Inde"), quelques poèmes, des textes de chanson, des lettres, des listes, des modes d'emploi ("Comment faire un bracelet brésilien"), des commentaires sur une situation. Certains jeunes produisent des textes très variés quant aux genres, d'autres n'utilisent que le récit, ou la description de combats sans cesse renouvelés (Chiss, Laurent, Meyer, Romian et Schneuwly, 1987).

Tous les textes ne sont pas intéressants à lire pour un lecteur. Du reste certains adolescents se soucient fort peu du lecteur. Il y a des textes répétitifs et ennuyeux: liste de bagarres interminables entre Dragon Ball Z et ses acolytes par exemple, sans qu'on puisse donner une quelconque raison à ces affrontements sans fin. D'autres n'ont pas de cohérence textuelle, ou de fil conducteur. La plupart cependant sont attachants et intéressants.

Il est vrai qu'on en arrive là aux limites de chaque enfant. Certains sont incapables de faire des récits, malgré de multiples tentatives. Ils n'y arrivent pas, car ils sont incapables de faire des liens de cause à effet, de suivre un fil conducteur, de construire des relations entre les divers protagonistes de leur histoire. Ils sont incapables de respecter une logique narrative.

Si, dans sa propre vie, un enfant ou un adolescent ne peut donner forme et sens à ce qu'il vit, ou a vécu, s'il ne peut faire des liens, cela se marquera dans tout ce qu'il produit. Dans chaque texte, les possibilités de cohérence interne de la personnalité de chaque auteur vont apparaître, ou l'absence de ces possibilités.

Du récit de vie au renforcement narcissique

Très souvent, le premier texte que l'enfant ou le pré-adolescent vient dicter au metteur en page est un récit de sa propre vie, peu ou prou transposé.

Sous les titres "Un petit garçon", "Le blagueur", "Milou se perd", l'histoire de chaque jeune est reconnaissable. Et ceci se passe lors de la toute première séance d'atelier d'écriture, comme s'il devait d'abord mettre sur papier sa propre histoire pour passer ensuite à autre chose. C'est sans doute une nécessité pour s'en dégager. Mais n'est-ce pas là ce que nous faisons tous lorsque nous nous mettons à écrire librement sur nos affects, nos fantasmes, notre imaginaire ? Cependant, avec ces jeunes-là, cet aspect se trouve renforcé.

Derrière chaque texte, on retrouve toute la vie affective de chaque auteur, toutes ses difficultés de personnalité, ses incohérences ou ses naïvetés. Les textes produits sont la mesure de leur auteur.

Oui, l'enfant ou l'adolescent arrive à se voir comme un auteur qui a des choses à dire et à transmettre, en dépit de ses difficultés à écrire. Au fil des ses textes, il en retire un renforcement narcissique extrêmement important pour le développement de sa personnalité. Il prend confiance en ses capacités de dire et d'exposer ses idées. Il a sa place dans le monde de l'écrit.

Bibliographie

BLANCHE -BENVENISTE, C. et al. (1979): "Recherches sur le français parlé", *G.A.R.S. 2*, Aix-en-Provence, Université.

CHISS, J.-L., J.-P. LAURENT, J.-C. MEYER, H. ROMIAN, B. SCHNEUWLY (1987): "Apprendre/enseigner à produire des textes écrits", *Actes du 3ème colloque international de didactique du français*, Bruxelles, de Boeck Université.

CLANCHE, P. (1988): *L'enfant écrivain, génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Paidos / Le Centurion.

REVERBEL, M. (1993) *Je vous écoute écrire*, Seysselle, éd. Comp'Act.

ROCHE, A., A. GUIGUET, N. VOLTZ (1989): *L'atelier d'écriture*, Paris, Bordas.

T R A N E L (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1996, 25, 181-196

Les énigmes d'un accès au langage écrit bloqué chez un enfant migrant

Francine ROSENBAUM et Stéphanie EVARD
Centre d'Orthophonie de Neuchâtel

Nous proposons de partager notre réflexion à propos de l'impact du lien thérapeutique et du recadrage des symptômes d'ordre cognitif dans une dynamique familiale marquée par les secrets et les ruptures.

Nous illustrons cette thématique par l'histoire de la prise en charge d'un enfant migrant et de sa famille. Cette dernière est recomposée — suite à une répudiation et à un veuvage —, pluriculturelle — kurde et portugaise —, pluriconfessionnelle — alévi, témoin de Jehovah — et plurilingue — kurde, turc, portugais et français.

Nous essayons de montrer comment les hypothèses et les actes thérapeutiques relevant de l'ethnopsychologie et de la psycholinguistique se soutiennent réciproquement et sont gratifiants pour les familles pluriculturelles et les thérapeutes du langage et de la communication.

Situation

En octobre 1995, une enseignante de 2P signale à notre Centre un enfant d'origine turque pour un bloquage grave dans les apprentissages et des difficultés relationnelles.

La fiche de signalement indique qu'il est né le 6 avril 1987 (il a donc 8 ans et demi). Il est arrivé en Suisse en octobre 1992, il y a trois ans. L'orthophoniste responsable invite par courrier les deux parents au premier entretien concernant leur enfant.

L'usage de la première personne dans la rédaction de la première partie de notre texte est due au fait que l'orthophoniste responsable (OR) a initié la relation thérapeutique.

L'après-midi de décembre où je leur avais fixé rendez-vous était inhabituellement calme. J'avais une heure creuse pendant laquelle je me laissais aller aux souvenirs des poèmes de Nazim Hikmet (1917-1937) et aux images du film *Surul*, Le troupeau, si rempli d'allusions sur la multiethnicité tourmentée de ce grand pays. En retournant la fiche de Kalil dans mes mains, d'autres bribes d'idées pointaient pour disparaître aussitôt:

Atatürk, le génocide des Arméniens, les Kurdes, et plus récemment, Mme la cheffe du gouvernement Tansu Schiller... Comme cela m'arrive souvent, j'étais partagée entre la conscience floue de l'étendue de mon ignorance sur le Proche-Orient, en commençant par la langue, et la certitude que la rencontre avec cette nouvelle famille déracinée allait être un nouvel espace de découverte réciproque.

En ce même moment, "ils" ne devaient pas se sentir particulièrement à l'aise, juste avant de venir "à l'orthophonie" (c'est quoi au juste ?) montrer leur enfant qui n'apprend pas à lire...à cause de quoi... ou à cause de qui...

Environ 1/4 d'heure avant l'heure fixée, Madame Zarik (nom d'emprunt), une femme d'une quarantaine d'années, demande à me voir seule. Sur l'un des sièges de la salle d'attente, il y a un enfant sage qui me regarde sans broncher quand sa mère lui dit d'attendre. Dans mon bureau j'ai devant moi une femme rondelette, soigneusement habillée et maquillée, qui s'assied de façon un peu raide sur la chaise que je lui propose. Elle tient son sac sur les genoux, me regarde dans les yeux et me parle clairement avec un fort accent portugais.

Premier lien thérapeutique

> Mme Z.: J'ai certaines choses à vous dire, avant que vous ne parliez à Kalil. Je ne vous connais pas, je ne sais pas comment vous travaillez mais j'ai déjà fait de mauvaises expériences avec des psychologues qui posent beaucoup de questions sur la famille. Alors je tiens à être claire tout de suite: je ne suis pas la mère biologique de Kalil mais il ne le sait pas. Il n'a pas connu sa mère. Pour faciliter les démarches en Turquie, je figure comme sa mère sur les papiers.

Le premier véhicule de la communication est le **langage du corps.** Pour nous, intellectuels européens cartésiens, entraînés à nous pencher sur les contenus, il est parfois difficile de le décrypter, de percevoir la quantité de messages inscrits dans la posture, le rythme de la respiration, la coloration de la peau, la sudation, le regard, la hauteur de la voix, l'accent, les distances, etc. Il est bon de savoir qu'en dépit de notre bonne volonté et de notre désir d'établir une bonne relation interculturelle, nous risquons souvent de tomber dans de fausses interprétations ou des contresens. C'est Edward Hall (1983), l'éthologue, qui a merveilleusement bien décrit les nombreuses différences, implicites et informulées, dans la structuration du temps, de l'espace, des objets et des relations humaines, qui caractérisent les groupes sociaux. Au-delà des mots, avec son corps, son attitude et son regard, Mme Zarik semble dire: *Attention, je protège quelque chose de très*

fragile, il faut d'abord que je m'assure que vous l'ayez vu! Mais est-ce vraiment ça ?

La définition d'orthophoniste dans laquelle nous nous reconnaissons et nous sentons le plus à l'aise est celle de Geneviève Dubois (1990): "thérapeute du langage et de la communication". Par notre contribution d'aujourd'hui, nous essayerons de vous illustrer comment nous tentons de traduire cette définition dans notre pratique, de plus en plus confrontée au multiculturalisme.

Revenons donc à la première réponse de l'orthophoniste responsable à Mme Zarik:

> OR: "Je vous remercie infiniment pour la confiance que vous me faites, en me disant tout ça d'emblée, sans me connaître. En essayant de me mettre à votre place comme femme et comme mère, je vous trouve bien courageuse. Comme orthophoniste, j'attribue beaucoup d'importance au secret professionnel et au secret tout court. J'ai souvent constaté que les enfants bloqués dans l'apprentissage de la lecture sont mal situés dans le temps, dans le temps de leur vie qu'ils connaissent mal et qui est jalonné de trous noirs. Vous avez pensé que j'allais peut-être vous poser des questions sur votre famille. C'est juste: l'un de mes outils de travail privilégié est la redécouverte avec l'enfant de son histoire. Mais je ne peux l'utiliser qu'avec vous et avec votre accord. Si je n'ai pas votre confiance, je n'aurai pas celle de votre enfant et notre travail sera très vraisemblablement un échec. Tous les enfants prennent le parti de leurs parents et c'est juste comme ça. On ne peut pas changer de parents. Par contre on peut changer de thérapeute. En orthophonie il y a plusieurs orientations différentes représentées par d'excellents professionnels. Mais c'est vous qui détenez la clé pour ouvrir la porte aux changements".

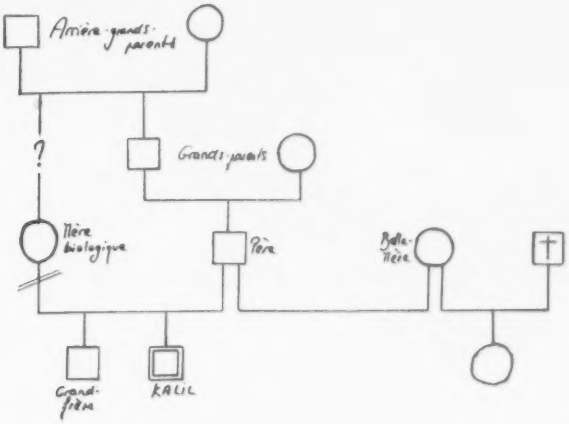
Que s'est-il passé dans ce premier échange ?

Plusieurs jalons de la thérapie ont été mis en place:

- les remerciements pour la confiance que la mère fait à la thérapeute;
- la verbalisation des appartenances communes, la féminité et la maternité;
- la reconnaissance du secret;
- le respect du choix du moment et de la manière de vouloir changer;
- la reconnaissance des compétences parentales;
- l'information concernant les orientations professionnelles;
- la liberté de les accepter ou de les refuser;
- la priorité des liens de sang sur les autres liens;
- l'implication parentale dans la thérapie (contrat).

Michel Kérouak (1996), formateur en hypnose ériksonienne, nous a fait découvrir l'une des histoires de Milton Erickson (1981) qui dit que le symptôme est l'emballage du précieux cadeau que les patients vous apportent en venant en thérapie. Le cadeau est le **désir de changement**, ce désir qui fait que le courant de notre vie s'écoule harmonieusement. Mais l'emballage peut être si gros qu'il arrive qu'on se perde dans les déchets et qu'on casse ou perde le cadeau. Une nouvelle réponse métaphorique est venue s'agglutiner à la première que Mme Zarik nous avait suggérée par son attitude: *Merci pour votre cadeau. Nous avons compris qu'il est très fragile et que, si nous l'acceptons, nous devons le déballer avec beaucoup de précautions, sous votre surveillance, ou mieux encore, avec vous.*

L'établissement rapide d'un fort lien thérapeutique est étroitement lié au respect que nous témoignons à nos consultants. Nous pensons que Mme Zarik a dû le ressentir car les quittances et les informations entendues lui permettent de se sentir suffisamment sécurisée pour nous expliquer la situation familiale réelle:

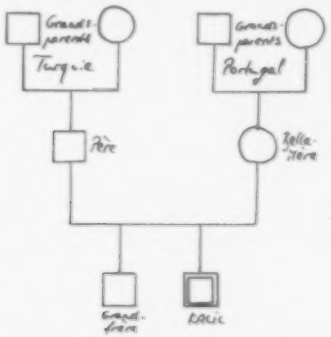


Le commentaire a été le suivant:

> OR: "Tous les membres de la famille partagent cette connaissance à l'exception de Kalil. Peut-être que vous croyez qu'il est trop petit pour savoir et vous craignez que votre relation en pâtisse. Je respecte votre croyance tout en ne la partageant pas. Je pense que votre enfant sait que vous l'aimez et que vous voulez le protéger, comme s'il était né le jour où il est arrivé en Suisse. Je pense qu'il a beaucoup de coeur et beaucoup d'énergie qu'il consacre à vous faire croire qu'il ne sait pas. Maintenant il a l'âge d'aller à l'école et d'apprendre à lire et à écrire: c'est une étape de la vie où l'on commence à se

séparer de maman. Il faut aussi beaucoup de coeur et d'énergie pour y arriver. C'est souvent dur pour toutes les mamans et certainement davantage quand on n'a pas participé au développement de son enfant dès la naissance. Vous me direz quand vous voudrez explorer ces années avec lui. Le bon moment sera celui que vous choisirez, quand vous serez sûre que rien de mal n'arrivera ni à vous, ni à lui, ni à votre relation.

Je vous propose donc de partir de la situation familiale telle que vous la lui décrivez maintenant



et que vous observiez attentivement comment nous allons faire le bilan des compétences de Kalil. Je vous demande de nous arrêter chaque fois que les questions que nous poserons ne vous conviennent pas".

Dans la deuxième séquence de ce premier entretien, O.R. renforce l'alliance avec la maman dans le partage du secret. Elle verbalise sa croyance au sujet de son enfant sans porter de jugement de valeur. Ceci est un point d'autant plus important avec les familles multiculturelles que le nombre de croyances que nous ne partageons pas est grand. On verra, dans la suite de la thérapie, combien le respect des croyances d'autrui est riche dans la perspective de la construction d'un espace affectif et culturel permettant la poursuite d'une évolution harmonieuse des enfants et de leurs familles. Dans un raccourci émotionnellement intense, O.R. reconnaît les deuils qui accompagnent les étapes de croissance de tous les enfants et tout particulièrement celles qui ont fait défaut aux mères adoptives. Pour finir, elle lui garantit le droit de refuser, de différer ou d'accepter chacun de nos actes professionnels sans disqualifications réciproques.

Bilan

C'est à partir de ce moment que Stéphanie Evard, orthophoniste stagiaire, se joint à nous, avec la permission de la maman. La participation de l'orthophoniste stagiaire nous permet à nouveau d'ancrer le concept du partage

des informations, de la construction commune des espaces de communication qui aident toutes les personnes impliquées à grandir. Pour la stagiaire, cela va être la possibilité que lui offrent l'enfant et sa famille d'augmenter ses compétences professionnelles et sa sensibilisation aux richesses des échanges pluriculturels. L'enfant et les parents sont remerciés d'entrée pour leur collaboration à la formation d'une nouvelle orthophoniste.

Dans la perspective de reconstruction de l'estime de soi dans laquelle nous travaillons, le bilan constitue un acte thérapeutique au même titre que l'alliance que nous établissons dans le premier contact avec la famille et que l'éventuel contrat thérapeutique qui suivra. Nous explorons ensemble les acquis cognitifs de l'enfant: en partant des items correspondants au stade de développement équivalents à son âge actuel, nous "avançons à reculons" (c'est-à-dire en partant des plus difficiles) pour terminer, si possible chaque fois, sur une réussite. Avec les parents, nous parlons de leur "savoir faire" pour accompagner leur enfant dans ses étapes de développement et de ce qu'ils ont déjà tenté pour surmonter les difficultés qu'ils perçoivent, qui les inquiètent et qui ont motivé la consultation.

Cette façon de conduire le bilan cherche à atteindre au moins deux buts:

— focaliser l'attention de l'enfant et de ses parents sur ses réussites et recadrer ses lacunes, voire ses blocages dans une perspective évolutive existentielle;
— mettre en évidence les compétences des parents, à partir de celles représentées par la consultation que nous partageons et qui est la dernière en date.

Le bilan fait avec les parents peut aussi être une source d'informations qui ne requiert pas d'explications verbales pour amener les parents à découvrir et à utiliser des savoirs et des énergies inhibées. Il peut arriver que le bilan soit un acte thérapeutique suffisant pour remettre en marche un processus grippé. Dans notre expérience de prises en charge plus conséquentes, il constitue toujours le premier échelon de changement.

Lors du téléphone avec l'enseignante, celle-ci nous avoue que Kalil est pour elle un véritable point d'interrogation. Elle nous décrit un enfant qui communique très peu, qui souvent ne comprend pas des consignes simples, qui est perdu dans le temps, qui n'évolue pas scolairement, qui est bloqué en lecture et en maths. D'autre part, elle insiste sur le fait qu'au niveau du comportement, il est très adapté: c'est un enfant sage et poli. Nous retrouvons ces mêmes attitudes lors de notre bilan. Kalil est silencieux, tranquille, peu expressif, il ne sourit pas. Il répond par monosyllabes.

Orientation temporelle

Kalil connaît les noms de quelques jours et de quelques mois. Il ignore les dates de naissance et les âges autant en ce qui le concerne, qu'en ce qui concerne sa famille. Il imagine que son père a 23 ans et que sa mère en a 44, mais il dit que son père est plus vieux ! Il ne sait pas lire l'heure. Nous demandons alors sa date de naissance à sa mère qui dit ne pas la connaître par coeur. Sous le regard de sphinx de l'enfant, elle sort les permis de séjour en arguant qu'elle ne célèbre pas les anniversaires, ceci en raison de sa croyance religieuse. Elle est Témoin de Jéhovah. Elle ne fait pas de prosélytisme dans la famille car elle respecte les croyances de son mari qui est Alévi.

Langage oral: évaluation avec la batterie de tests Chevrie-Müller et al. (1981).

Kalil a une bonne mémoire auditivo-verbale et pas de problèmes spécifiques d'articulation ni d'accent particulier. Ce fait est remarquable car l'origine de chacun des parents est clairement décelable à leur prononciation. Cependant, il parle vite, le visage complètement figé, avec les lèvres et les mâchoires très serrées, ce qui rend son discours souvent incompréhensible. Pour nous assurer de bien le comprendre, nous reformulons souvent ce qu'il dit. Cette reformulation témoigne également de l'intérêt que nous portons à ce qu'il dit. Il nous approuve ou désapprouve par un signe de tête.

Kalil possède un stock lexical insuffisant. Un élément attire notre attention: son déficit est plus important en désignation qu'en dénomination, ce qui est normalement l'inverse dans le cas de dysphasie de développement où, en général, le nombre de mots compris est supérieur à celui de mots exprimés. Cette particularité joue aussi un rôle dans l'orientation de notre diagnostic vers une problématique qui se situe à un autre niveau qu'une pathologie développementale habituelle.

En ce qui concerne la compréhension, Kalil a beaucoup de difficultés pour les mots de liaison qui nécessitent l'intégration de notions de quantité et de partition, ainsi que pour les notions spatiales et les connaissances du schéma corporel (chacun, autour, le long, dos à dos etc.).

Langage écrit: évaluation avec les épreuves inspirées de Ferreiro et Teberosky (1979) et les batteries Borel-Maisonny (1976).

Lecture: Kalil échoue aux épreuves du niveau de 1ère année malgré son redoublement. Après avoir longuement observé l'image de l'écureuil dans les épreuves de Ferreiro, il arrive à lire la première phrase correspondant à cette image, mais ne tient plus compte des informations pour déchiffrer la deuxième. Il échoue aux phrases semi-complexes de Borel-Maisonny, il a de la peine à faire des hypothèses et ne s'autocorrige pas. Il comprend certains mots dans les lectures mais ne fait pas le lien avec le sens global de la phrase.

Transcription: La correspondance phonographique est occasionnelle. Toutefois l'initiale du mot est souvent juste ainsi que le nombre de syllabes. Il y a beaucoup de confusions. L'orthographe de son nom de famille et de "Neuchâtel" présente de nombreuses omissions et inversions.

Hypothèses étiologiques

On pourrait se limiter aux constatations symptomatiques pour entreprendre un traitement. Cependant, nous estimons riche et utile de mettre en relation ces constatations avec les éléments de l'histoire familiale que la mère nous a confiés. Les graves troubles d'orientation temporelle nous paraissent liés aux inconnues et aux non-dits qui jalonnent le récit de la courte existence de Kalil. Cette hypothèse est renforcée par le fait que dans cette famille, les rituels et les célébrations des dates qui rythment l'écoulement du temps (anniversaires, morts, Noël, Pâques, fête des mères, etc.) sont absents.

La pauvreté du langage oral, son articulation extrêmement réduite, l'absence de mots de liaison et les méconnaissances du schéma corporel, nous amènent à les associer au *silence* qui semble caractériser leurs relations et leurs liens. La bonne mémoire auditive et la mobilité du regard de Kalil, nous laisse cependant supposer qu'il est à l'écoute et à l'affût de tous les indices qui sont à sa portée.

Le lien entre le blocage en langage écrit et les hypothèses de difficultés relationnelles avec la mère a déjà été largement décrit dans la littérature spécialisée. En ce qui concerne Kalil, on peut imaginer que son parachutage à l'âge de 5 ans dans une famille qu'il n'a jamais connue et qu'il doit accepter sans explication rendent difficile l'élaboration des séparations de la petite enfance. En particulier:

— la séparation de la mère biologique

— la séparation du père avant la naissance de son fils

— la séparation des grands-parents paternels lors du regroupement familial en Suisse.

Tout le processus de filiation, séparation et réunion reste inexpliqué et inexplicable. Il n'y a pas de récit intégrable de la prétendue filiation avec la belle-mère qui dit être sa mère et qui en plus ne parle pas la langue maternelle de l'enfant. A partir de prémisses aussi floues et mystifiées, on peut vraisemblablement émettre l'hypothèse que la construction d'une relation satisfaisante, indispensable pour opérer des apprentissages, paraisse très compromise.

Entretien de restitution avec les parents seuls: partage des secrets et mensonges et première proposition de changement

Après un survol des résultats du bilan qui ressemble à celui que nous vous avons résumé, M. Zarik nous fait part de l'histoire familiale. Lui et la mère des enfants sont cousins issus de germains, leur arrière-grand-père commun vivant actuellement en Allemagne. Après son départ pour la Suisse (nous n'avons pas abordé les raisons de sa demande d'asile), qui a eu lieu alors que sa femme était enceinte de Kalil, cette dernière a eu une relation extraconjugale. Par ce qu'il nous dit, nous supposons que dans la tradition alévi, cet acte est sanctionné par un bannissement de la famille et la perte de tout droit sur les enfants.

M. Zarik hésite à l'expliquer à son fils car il craint que ce dernier ne lui demande de revoir sa mère, ce qu'il exclut d'envisager jusqu'à la majorité de l'enfant. Il affirme aussi ne pas être persuadé de la relation que nous établissons entre le blocage de l'apprentissage du langage écrit et son histoire familiale.

Mme Zarik nous avoue avoir compris beaucoup de choses en assistant au bilan. Elle se dit persuadée que Kalil connaît la vérité. Elle raconte qu'un jour, en sa présence, il a demandé à une tante comment il était né. Cette dernière lui a répondu *qu'il était sorti du ventre de sa belle-mère*. Elle s'était sentie mal à l'aise en remarquant l'air interloqué de l'enfant qui, depuis ce jour, n'a plus abordé le sujet. Elle ajoute cependant que depuis un certain temps, Kalil *ment* souvent et que cela l'inquiète.

L'orthophoniste responsable propose alors au couple une information sur une des fonctions du mensonge dans le but d'enrichir et de complexifier

leur interprétation du comportement de Kalil. Ce recadrage devient une ouverture possible au changement, une proposition que les parents peuvent à nouveau accepter, différer ou refuser.

OR: "La fonction du mensonge peut être celle de ne pas dévoiler des choses et de les protéger en même temps. C'est ce que vous, les parents, avez pensé bon et utile de faire jusqu'ici au sujet de la filiation pour que tout se passe bien dans votre nouvelle famille. Par son silence et l'absence de questions, je pense que Kalil a montré une grande sensibilité et une grande loyauté à votre égard. Cependant il n'a que 8 ans et à cet âge il est difficile de faire la différence entre un mensonge utile à un certain moment de la vie et tous les autres mensonges. Je pense que vous pouvez maintenant être fiers d'avoir un enfant avec un caractère aussi fort et avoir confiance dans sa capacité d'apprendre de vous cette différence. Je vous propose de prendre du temps pour y réfléchir ensemble tranquillement. Peut-être que vous arriverez à la conclusion que ce n'est pas encore le moment, ou que vous désirez que nous recherchions autre chose. Dans combien de temps voulez-vous m'en faire part ?"

Décision parentale et contrat de thérapie individuelle en présence de la mère

Une semaine plus tard, les parents reviennent seuls. Ils ont levé le secret concernant la filiation et expriment leur étonnement quant au peu de réaction de Kalil. M. Zarik affirme cependant que ce secret doit appartenir maintenant seulement à la sphère familiale. Quant à Mme Zarik, elle n'est pas sûre d'avoir bien fait: *Il m'a regardé d'une drôle de façon. Est-ce qu'il va encore m'aimer comme avant ?*

OR: "Ce qui importe, c'est que *vous* l'aimiez comme avant et qu'il puisse le vérifier chaque jour. La réalité, c'est que vous l'aimez et l'accompagnez dans sa croissance comme le font les mamans biologiques quand elles le peuvent. Les enfants ont souvent besoin de vérifier et de mettre à l'épreuve l'amour de leurs parents. Ce n'est pas toujours facile d'être parents, surtout quand on n'a pas de famille autour de nous pour partager les expériences, les charges et les questions. Il faut aussi beaucoup de cœur et de courage pour aller chercher des informations et du soutien en dehors de la famille, comme ici, chez des professionnels qui ne connaissent pas votre manière de penser."

Ce quatrième échange thérapeutique comprend:

— un recadrage de la fonction parentale et des difficultés inhérentes pour tous les parents;

— l'information et la reconnaissance du stress affectif et culturel que représente l'exercice de la parentalité sans le soutien de la famille élargie et dans un contexte culturel différent;

BEST COPY AVAILABLE

— l'ancrage d'un comportement constructif et non disqualifiant à l'égard de la parentalité constitué par la recherche de soutien en dehors de la famille nucléaire;

— la reconnaissance de l'effort de rapprochement mutuel que la famille et les thérapeutes seront amenés à faire dans un contexte où la multiculturalité est partagée.

Cet échange crée, pour les parents, un espace suffisamment respectueux pour qu'ils puissent prendre la décision d'entrer dans une démarche thérapeutique avec leur enfant, en choisissant, parmi les modalités que nous pouvons leur proposer, la plus sécurisante pour l'étape qu'ils traversent. Les modalités offertes sont la thérapie individuelle, la thérapie mère ou père et enfant, la logothérapie de groupe soutenue par les entretiens de famille. Ils demandent un premier accompagnement jusqu'à l'été (7 séances) pour l'enfant en présence de la maman et la possibilité de la poursuite de la prise en charge après la pause des vacances d'été.

Première tranche de thérapie mère-enfant

Lors de la première séance, l'attitude de Kalil face aux apprentissages n'est plus la même que lors du bilan. Il exprime des demandes par le regard et fait des apprentissages. La présence de la mère joue un rôle central dans ce processus. Par le regard notamment, une quantité de messages circulent, ce qui rend les interactions efficaces. Nous verbalisons les réussites de Kalil à la mère qui manifeste son contentement par des sourires. Lui est à l'affût du moindre indice dans l'expression de sa mère et reçoit ses sourires comme des encouragements certains. Il ne recule pas devant les problèmes et les difficultés qu'il entreprend de surmonter avec notre soutien. Les échanges visuels sont tout aussi importants pour la mère. Dans la manière dont l'enfant la regarde, elle semble vouloir vérifier et se rassurer sur l'existence et l'intensité de l'attachement réciproque.

Après trois séances, Kalil connaît et manie parfaitement le nom des jours et des mois, il écrit correctement et facilement son nom de famille ainsi que le lieu et la date au bas de ses dessins. Quand l'orthophoniste lit, Kalil la précède des yeux sur le texte et quand il oralise, sa lecture est de plus en plus fluide.

Nous observons cependant que, parallèlement à l'affirmation de ses compétences en lecture, Kalil reste totalement inhibé dans l'imaginaire, le récit symbolique et la projection dans le temps. Nous lui proposons

d'inventer au cours des séances une histoire à épisodes avec son animal préféré comme protagoniste. Notre demande le paralyse, au propre et au figuré: il se fige physiquement et arrête de penser. Ses dessins sont stéréotypés et il se réfugie dans l'exhumation de quelques souvenirs de l'histoire du Roi Lion. L'hypothèse de la relation entre la persistance de ce type de blocage et le *silence* encore actuel sur l'histoire du père refait surface.

Lors de la dernière séance avant les vacances, nous partageons avec la mère et l'enfant nos impressions sur ses progrès et sur les répercussions positives dans le cadre scolaire. Kalil établit un meilleur contact à l'école, avec ses pairs et le corps enseignant. Il n'est plus bloqué, les apprentissages scolaires ont repris leur cours. L'enseignante constate un "miracle" en lecture. Le directeur de l'école décide de faire passer l'enfant en troisième primaire malgré les grandes lacunes qui restent à combler.

La maman se joint à nous pour féliciter Kalil de ses compétences de lecteur et ses résultats scolaires. Elle s'inquiète cependant du fait que la transcription continue à présenter les mêmes lacunes concernant le respect du code que lors du bilan. Elle demande pour Kalil une poursuite de la prise en charge dans un groupe de logothérapie. Nous déciderons de la fréquence des entretiens de famille après la pause de l'été.

Réflexions et interrogations

La demande de logothérapie de groupe nous apparaît adaptée à la situation à plus d'un titre.

— Kalil et sa belle-mère semblent être parvenus à nouer une relation suffisamment fiable pour laisser la place à une autonomie réciproque qui ne mette plus cette relation en péril. Le chemin parcouru à ce jour a permis à la mère de faire suffisamment confiance à l'équipe thérapeutique, formée actuellement par Francine Rosenbaum, V. Jéquier Thiébaud et une nouvelle orthophoniste stagiaire, pour ne plus sentir le besoin de la surveiller.

— Le groupe de logothérapie est un espace socialisé et protégé par l'encadrement des thérapeutes où l'enfant peut faire des apprentissages sans sa mère. Nous ne nous étendons pas ici sur les structures et les enjeux des groupes de logothérapie dont nous vous avons parlé dans le précédent colloque (Rosenbaum et al., 1993 et 1995; Jéquier-Thiébaud et al., 1993).

Nous tenons beaucoup à souligner que la résolution du symptôme orthophonique "blocage en lecture" n'a rien de miraculeux. Dans notre pratique clinique, nous avons constaté à plusieurs reprises que l'énergie de l'enfant, d'abord focalisée sur la problématique familiale (ici la protection du secret), est investie dans les apprentissages dès que le noeud de cette problématique est reconnu et pris en compte dans son ensemble. Il n'en reste pas moins qu'au niveau symptomatique, la transcription continue à être fortement perturbée: Kalil n'est pas encore prêt à explorer les règles qui régissent le code écrit.

Lors des entretiens précédant la thérapie mère/enfant, M. et Mme Zarik nous ont permis d'éclairer un pan de leur histoire: la filiation dans la famille recomposée sur la toile de fond de la migration. Ils n'ont pas exprimé de plaintes ou de soucis particuliers à propos de leurs considérables différences culturelles et religieuses (kurde et portugaise, Alévi et Témoin de Jéhovah).

Nous connaissons tous, par notre formation, par l'éventuelle étude des ouvrages publiés sur le sujet et surtout par notre expérience de vie, l'importance du rôle du père pour le développement de l'enfant: entre autres pour l'accès à la socialisation et l'intégration des lois de la lignée ou de la communauté à laquelle il appartient. Or, M. Zarik n'a pas encore pu partager avec son fils la reconnaissance des ruptures et des déchirements qui accompagnent son exil. Les règles de clandestinité et de silence ont été une partie importante du prix que les Alévis ont dû payer pour leur survie depuis la laïcisation de la Turquie imposée par Atatürk en 1924, au point que très peu de personnes de notre génération connaissent l'existence de la foi et des principes éthiques de ses 21 millions de fidèles.

Ce n'est que très récemment que les 3 millions et demi d'Alévis de la diaspora Turque en Europe, qui compte 6 millions d'exilés, commencent à créer des centres communautaires destinés à la transmission de leurs traditions.

L'expérience clinique des personnes qui travaillent avec les migrants a démontré que, souvent, la réinscription du récit migratoire individuel des pères dans l'histoire de leur communauté a permis aux familles de reconnaître les liens et les loyautés qui les unissent. Les enfants peuvent alors participer au processus d'exonération réciproque et s'ouvrir à l'intégration des lois sociales dont fait partie le code écrit.

Nos expériences antérieures nous encouragent à penser que la rapidité de la résorbtion des symptômes orthophoniques encore présents dans la

transcription de Kalil dépendra en large mesure de la levée des secrets entre le père et le fils. Pour cette raison nous nous penchons avec beaucoup de soin sur le volet "entretiens de famille" qui font partie intégrante de la logothérapie de groupe.

Conclusion très provisoire...

Nous ne vous avons raconté que le premier chapitre d'une histoire en cours, dont les co-auteurs sont la famille, l'enseignante, les orthophonistes, les formateurs et les superviseurs qui travaillent dans une optique systémique et ethnopsychiatrique. L'"autre", l'enfant, le sphinx porteur du symptôme *blocage en langage écrit*, ne reste une énigme que si nous renonçons à découvrir ensemble les affres et les richesses de nos dissemblances.

Malgré notre familiarisation avec l'accompagnement thérapeutique de familles multiculturelles et migrantes, la complexité de cette situation nous a poussées à remettre "l'ouvrage sur le métier", encore et encore. Avant l'entretien de restitution du bilan aux parents, l'une de nous a présenté cette problématique au séminaire de MM. S. Cirillo et M. Vannotti sur le travail thérapeutique avec les mères dans un contexte de thérapie familiale[1]. Nous avons aussi bénéficié des informations extrêmement riches apportées dans le cadre des "jeudis cliniques" d'Appartenance, association pluriculturelle de consultation, formation, supervision et recherche dirigée par le Dr. J.C. Metraux à Lausanne. Nous les remercions ici de leur participation à l'enrichissement de notre travail clinique d'orthophonistes.

Nous pensons que ce volet de la thérapie du langage et de la communication n'est encore qu'entre-ouvert. Nous souhaitons que bien d'autres collègues développent cet aspect passionnant de la profession.

Bibliographie

BOREL-MAISONNY, S. (1976): "Les tests d'orthographe", in: *Langage oral, langage écrit*, Paris, Delachaux et Niestlé.

CHEVRIE-MULLER, C., A.M. SIMON, P. DECANTE (1981): *Epreuves pour l'examen du langage*, Paris, Ed. du Centre de psychologie appliquée.

DUBOIS, G. (1990): *Langage et communication*, Paris, Masson.

[1] Centre de Recherches Familiales et Systémiques (CERFASY), Neuchâtel, 10-11 novembre 1995.

ELIADE, M. (1976): *Histoire des croyances et des idées religieuses*, Paris, Payot.

ERICKSON, M.H. (1981): *Ma voix t'accompagnera. Milton H. Erickson raconte*, textes établis et commentés par Sydney Rosen, Paris, Hommes et Groupes, 1986.

FERREIRO, E., A. TEBEROSKY (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Madrid, Siglo XXI ed.

HALL, E.T. (1983): *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*, Paris, Seuil, 1984.

HIKMET, N. (1917-1937): *Anthologie poétique*, Paris, Messidor/Temps Actuels, 1982.

JEQUIER THIEBAUD, V., F. ROSENBAUM (1993): "Logothérapie de groupe et utilisation du génogramme dans un groupe d'enfants migrants", in: *Bilinguisme et biculturalisme. Théories et pratiques professionnelles*, Actes du 2ème colloque d'orthophonie/logopédie, Neuchâtel, *TRANEL, 19*, 209-220.

KEROUAC, M. (1996): *La métaphore thérapeutique et ses contes*, R.R. 1 North Hatley (Québec), MKR éditions.

MORO, M.R. (1994): *Parents en exil. Psychopathologie et migrations*, Paris, PUF.

NATHAN T. (1986): *La folie des autres. Traité d'ethnopsychiatrie clinique*, Paris, Dunod.

ROSENBAUM, F., R.B. TRAUBE (1993): "Multiculturalisme et langage: quelques aspects de la prise en charge d'une famille migrante présentant un mutisme électif", in: *Bilinguisme et biculturalisme. Théories et pratiques professionnelles*, Actes du 2ème colloque d'orthophonie/logopédie 1992, Neuchâtel, *TRANEL, 19*, 171-194.

ROSENBAUM, F., D. BOVET, V. JEQUIER THIEBAUD (1995), "Arrêts sur image: essai de réflexion théorique à propos d'une pratique de logothérapie de groupe", in: *Interventions en groupe et interactions*, Actes du 3ème colloque d'orthophonie/logopédie 1994, Neuchâtel, *TRANEL*, 22, 91-112.

YAHYAOUI, A. (dir.) (1988): *Troubles du langage et de la filiation chez le maghrébin de la deuxième génération*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

YAHYAOUI, A. (dir.) (1989): *Corps, espace-temps et traces de l'exil, Incidences cliniques*, Grenoble, La Pensée Sauvage/APPAM.

YAHYAOUI, A. (dir.) (1994): *Destins de femmes, réalités de l'exil. Interactions mère-enfants*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

129

T R A N E L (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1996, 25, 197-209

De l'agir à l'écrit chez les jeunes adolescents en institution. Un regard pluridisciplinaire

Jean-Marie Villat[1], Dr Raymond B. Traube[2], Danielle Gabus[3], Caroline Bertoldo[4], Nicole Kräenbühl[5]

La Fondation Borel prend en charge des enfants présentant d'importantes difficultés comportementales. Les passages à l'acte sont appréhendés dans le cadre de la démarche éducative, scolaire et thérapeutique. En guise de sanction, une réflexion écrite puis orale est demandée aux enfants sur le sens de leur conduite. Les auteurs ont étudié des écrits d'adolescents et préadolescents âgés de 11 à 14 ans. L'effet escompté de ces récits est le développement de la prise de conscience de l'agir et l'expérience du recul donné par la réflexion, chez des jeunes présentant une immaturité des mécanismes de freinage de l'action. Le profil psychopathologique du collectif d'enfants est précisé par des examens pédopsychiatriques, psychologiques et orthophoniques, complétés par une analyse graphologique. Sont évaluées notamment les capacités de mentalisation à travers des production écrites et orales.

Préambule

C'est à l'orthophoniste qu'incombe la mission d'introduire le canevas de cet article.

Nos réflexions sont issues d'un travail d'élaboration pluridisciplinaire concernant un moyen utilisé par notre institution lors d'une situation de crise. Celui-ci consiste à faire écrire les enfants et le plus souvent les adolescents à propos de cette situation qui les a généralement amenés à être isolés du groupe.

Pour compléter et comparer ces données nous avons enregistré une vidéo où quatre adolescents parlent d'un thème souvent abordé dans les écrits: la violence.

[1] Directeur de la Fondation Borel, Centre Pédagogique et Thérapeutique, 2056 Dombresson/NE
[2] Pédopsychiatre, médecin-chef de l'équipe thérapeutique de la Fondation Borel
[3] Orthophoniste de la Fondation Borel
[4] Lic. ès lettres et graphologue, 1258 Perly
[5] Psychologue de l'équipe thérapeutique de la Fondation Borel

Notre propos n'est pas de faire une analyse linguistique des productions écrites et orales mais d'essayer d'évaluer la validité de ce moyen comme outil pédagogique. Nous avons essayé d'analyser comment ces jeunes appréhendent ces situations écrites et orales du point de vue de leur personnalité, de l'élaboration de leur pensée, du contenu et de leur structure langagière.

Présentation du Centre pédagogique et thérapeutique, exemple de crise dans l'institution

Le Centre pédagogique et thérapeutique de Dombresson accueille 45 enfants présentant des troubles du comportement de type "caractériel". Ces enfants, garçons et filles de 6 à 16 ans, sont susceptibles d'une évolution normale. Sur le plan scolaire, une partie d'entre eux présente cependant un retard lié aux difficultés comportementales. Ils sont encadrés par l'équipe éducative dans 5 groupes d'internat, par les enseignants dans 4 classes (accueillant les 2/3 des enfants, les autres étant scolarisés à l'extérieur), et par une équipe thérapeutique.

Dans une telle institution, la violence, souvent à l'origine de la demande de placement, constitue un souci permanent. La cohabitation de 45 enfants est génératrice de passages à l'acte chez des enfants préalablement déjà réactifs. Nous sommes structurés en conséquence.

Les crises se manifestent par des moments d'escalade symétrique entre enfants ou enfant/adulte. Le point de départ est souvent un détail (difficulté au lever par exemple). La crise peut parfois évoluer jusqu'à une bagarre (entre enfants, plus rarement, entre l'enfant et l'adulte).

Dans de telles situations, l'éducateur peut, s'il l'estime nécessaire, retirer l'enfant du groupe éducatif ou de la classe en faisant appel à la direction de l'institution. Le jeune est alors conduit dans une chambre du bâtiment de la direction. Là, souvent, un travail sous forme de rédaction est demandé. Le thème est en principe en relation avec le problème récemment vécu.

Présentation des adolescents (anamnèse et diagnostic)

Cas N° 1: M.

Né en 1981, M. est le cadet de 2 enfants. Il habite un canton romand mais est originaire du Proche Orient. A l'âge d'un an, il vient en Suisse. Son père est sourd-muet.

L'enfant est diabétique. Cette maladie a occasionné de nombreux problèmes (allant jusqu'au coma) avant son placement. Il est traité par injection d'insuline.

L'école enfantine, et les 5 premières années primaires se déroulent sans échec. Des problèmes de comportement sont surtout relevés depuis la 4ème année primaire (refus multiples, bagarres, violences, réactions des parents d'élèves qui écrivent aux autorités scolaires, etc...). Des réactions familiales avec punitions physiques, sont notées. Ces difficultés scolaires et surtout la violence de l'enfant amènent la famille à consulter les structures médico-psychologiques compétentes.

M. est arrivé à Dombresson, après une procédure d'admission, début 1993. Depuis lors, M. a, à plusieurs reprises, présenté des crises (parfois avec menaces de mort, à l'aide d'objets telle une batte de base-ball ou un couteau).

Suivi dans un cadre éducatif, scolaire et thérapeutique interne, il est cependant parvenu à évoluer sans que nous ayons à remettre en cause sa place. Durant son placement, nous relevons le divorce (très conflictuel) des parents. Le diabète n'est que moyennement stabilisé.

Dans ce cadre, la violence semble être, depuis quelques mois, mieux contrôlée.

L'appréciation psychopathologique au moment des écrits permet de retenir un profil diagnostique d'évolution psychopathique, avec un retard de trois ans aux épreuves piagétiennes chez un enfant normalement intelligent.

Cas N° 2: B.

B. est né le 21 août 1980, de parents albanais du Kosovo. La famille vit en Suisse depuis de nombreuses années, mais les parents parlent très peu le français.

B. est le 3ème des 4 enfants. La maman décède en mai 1990 d'un cancer des poumons. Depuis lors, il y a eu remariage du père et naissance de 3 autres enfants. La famille compte donc aujourd'hui 7 enfants et les parents. Ils vivent à l'étroit, dans un tout petit appartement. B. partage sa chambre avec deux de ses frères. Il y a juste la place pour 3 matelas.

L'enfant nous est signalé pour des problèmes de comportement à l'école se traduisant par un ensemble de comportements prédélinquants tels qu'indiscipline importante et permanente, bagarres, violence sur les enfants petits, attaque d'adulte avec une espèce d'arme dans un passage sous-voies.

B. est placé en juin 1994 à Dombresson. Il suivra le parcours institutionnel jusqu'à l'entrée en apprentissage. Ce parcours est parsemé d'actes de violence envers les enfants, rarement envers les adultes, ainsi que de violence verbale importante vis-à-vis de tout un chacun à l'extérieur comme à l'intérieur de l'institution.

Par le biais du travail (stages et apprentissage), il parvient quelque peu à se socialiser.

L'appréciation psychopathologique au moment des écrits retient essentiellement la dimension sociale, liée à l'immigration d'une famille Kosovare, avec facteur de risque psycho-social.

Cas N° 3: N.

N. est né le 21 décembre 1980, fils d'une famille portugaise. Le père vit au Portugal, la maman étant remariée ici.

N. est le 3ème d'une famille de 4 enfants, il vit avec son frère et son demi-frère. Son autre demi-soeur est restée au Portugal.

En Suisse depuis l'âge de 8 ans, il fait un début de scolarisation en classe d'accueil, il intègre ensuite la 3ème, 4ème et 5ème année. Beaucoup de difficultés en français (traitées sur le plan orthophonique) limitent ses résultats scolaires. Il a bénéficié un temps de soutien pour malentendant.

Dans la famille, les 3 garçons mènent une vie difficile à la maman. N. vit très librement, sort en bande le soir, n'a pas de cadre clairement défini. Mis hors de l'école suite à des problèmes de comportement, il est proposé en placement. C'est dans une situation de fatigue familiale et de rejet social que l'enfant vient chez nous. Il acceptera mal son placement et adoptera à de nombreuses reprises des comportements violents, verbalement d'abord, physiquement ensuite.

L'appréciation psychopathologique au moment des écrits retient d'une part le manque éducatif, avec les difficultés de la mère à interdire des sorties en bande pour maintenir une bonne relation; d'autre part une dysharmonie cognitive modérée avec troubles de langage et tendance à une compensation affective de surestimation contre un sentiment d'abandon moral.

Cas N° 4: St.

St. est né le 15 décembre 1979. Il est placé suite à une demande des parents pour des problèmes scolaires et d'intégration au groupe d'enfants. Il fait des

crises de rage et de jalousie à l'égard de sa petite sœur. Dans le cadre familial, il s'arrache les cheveux, se cogne la tête. Les parents sont désespérés et demandent une aide thérapeutique.

St. est admis à l'été 1989; durant son parcours, les crises qu'il aura ne passeront que rarement par de la violence physique. Ses comportements sont, en revanche, déroutants pour les éducateurs (fugues, nombreux retards dans les activités, perturbations sur le plan psychique, etc...). St. ne remettra pas fortement en cause son placement, mais ses difficultés comportementales déroutantes dans une maison éducative compliqueront sensiblement la fin de son séjour.

L'appréciation psychopathologique au moment des écrits retient une dysharmonie évolutive caractérisée: sont relevés des troubles dans les sphères affective (fantasmes cataclysmiques, avec identification à l'agresseur face à un monde menaçant), cognitive (difficultés d'apprentissage, avec troubles caractérisés dans le langage écrit), psychomotrice (troubles de l'orientation) et familiale (relations ambivalentes).

Choix du thème (la violence) et hypothèse

Comme précisé plus haut, notre façon de faire réfléchir l'enfant au sujet d'un problème est souvent constitué par un texte écrit. Nous recensons actuellement plus de 150 de ces textes. Ceux-ci portent sur divers thèmes: les fugues, la violence, les vols, la sexualité, etc...

Nous avons choisi un thème correspondant à une réalité institutionnelle: la violence.

Les textes discutés traitent tous de ce sujet. Ils ont été réalisés en situation de crise, à l'écart des autres enfants, par des enfants de 11 à 15 ans.

Sur la base du contenu des textes, souvent riche, nous formulons l'hypothèse que l'écrit aide les préadolescents et adolescents à prendre de la distance par rapport à l'agir. Il contribue ainsi à diminuer la répétition des passages à l'acte.

Hypothèse complétée du point de vue des spécialistes

Nous nous intéressons à l'utilisation du langage écrit comme levier de changement sur le plan du comportement. L'on peut dire que le travail par l'écrit correspond à un traitement de langage chez un adolescent présentant des difficultés de comportement. Il s'agit d'une implication des compétences langagières dans les conduites sociales.

L'écrit augmente les possibilités de réflexion, d'élaboration et de mentalisation chez l'enfant, en plus de l'oral, et diminue sa propension aux passages à l'acte.

Texte

Extrait du texte de M. (cf. annexe)

> "Que puige fair de ma violence je peux pas la controler du faite comme la vitre des que je me mest â taper plus personne peut marêté et evsuit desque je fait plurer je éme mets ensuit à pleurer pourquoi j'ai jamais su pourquoi mais des que on me traite de ! ! ! !....
>
> ...Pour ma violence s'est qu'il y a un problème j'arive pas a controler ma violence."

Analyse du point de vue graphologique

La graphologie, dans le cadre de cette approche pluridisciplinaire, permet de donner un autre éclairage sur le discours écrit. En effet, l'écriture est un acte spécifique à l'être humain qui permet, outre son rôle de communication au sens large du terme, de renseigner le graphologue sur le message conscient et inconscient du scripteur par l'analyse du graphisme.

Plutôt qu'un portrait déjà élaboré, une brève démonstration de la technique graphologique sur l'écriture des 4 adolescents est proposée, et plus particulièrement, sur celle de l'un d'entre eux, afin de tâcher d'identifier les indices graphologiques qui permettent de déduire la possibilité d'un acte violent.

En graphologie, nous passons d'une vue d'ensemble de la page vers une analyse de plusieurs genres, un peu comme un photographe passerait du grand angle au zoom. Pour cette présentation, nous n'abordons qu'une partie du grand angle.

Ce qui frappe d'emblée dans l'écriture analysée, c'est son inégalité généralisée, ses discordances, son manque de poids, de tenue. Il n'y a pas de rythme, d'homogénéité: on peut donc déduire que la personnalité manque d'équilibre et d'unité, qu'elle est tiraillée par des conflits internes difficiles à canaliser et à résoudre (c'est l'inclinaison inégale surtout dans la zone médiane de l'écriture qui nous renseigne sur ce point).

L'analyse du mouvement, qui est le moteur de l'écriture, permet de cerner le tempérament et les motivations. En observant le graphisme, on remarque un mouvement flottant, inégal, comme s'il manquait au scripteur un moteur interne pour lui donner une impulsion vers un but. On peut donc supposer

qu'il a besoin de stimulations qui viennent de l'extérieur, qui dirigent sa volonté.

L'étude de l'espace est très complexe, puisqu'elle comprend l'espace intérieur et extérieur du texte. La notion de maîtrise de l'espace est un élément culturel que l'enfant acquiert à l'école au moment où il se soumet également aux règles sociales. Dans le texte examiné, l'espace est mal structuré, la mise en page est désordonnée: le scripteur manque de repères précis pour mettre en forme un projet.

La pression nous renseigne sur la force vitale du scripteur et la façon dont il l'utilise. La qualité du trait dénote sa façon de sentir l'environnement, d'être en empathie avec lui ou de s'en protéger. La pression résulte d'une réalité physique, musculaire, et est liée à ce qui est le plus instinctif chez le scripteur. Dans le texte présenté, la pression est moirée, inégale, avec des spasmes: elle passe d'une extrême légèreté à de brusques appuis, ce qui dénote d'une forte émotivité, de l'anxiété et d'une agressivité (repérées notamment dans les acérations du trait et la tension) toujours prête à la décharge. Le trait aussi léger et poreux est le signe d'une participation passive à l'environnement où la sensibilité prend le pas sur la volonté et la maîtrise: le scripteur semble subir ses états d'âme comme il subit la réalité sur laquelle il ne semble pas avoir de prise réelle. Il est un peu comme une éponge, impressionnable et dépendant de son milieu.

La forme, quoique construite, est cabossée, avec des torsions, ce qui indique une souffrance affective.

Les autres écritures ont les mêmes caractéristiques de base, St. ayant un problème de pression différent, mais tout aussi problématique et inégal.

Sans doute, chaque écriture a ses propres caractéristiques, son propre potentiel, mais pour conclure sur la question de la violence, on peut déduire que celle-ci résulte de personnalités hypersensibles et vulnérables, ayant de la difficulté à maîtriser leurs pulsions et leurs émotions.

En outre, si l'on excepte l'écriture de St., la tension faible du trait chez les trois autres scripteurs indique des personnalités labiles, indisciplinées, ayant de la difficulté à se mobiliser durablement. Le principe de plaisir l'emporte. L'acte d'écrire peut, dans ce cas, être un acte de mise en forme et de prise de recul vis-à-vis d'une réalité qu'ils ont de la peine à appréhender.

Point de vue orthophonique

Les difficultés dues à la non maîtrise du code handicapent l'élaboration des idées (ex: St.). Pour certains, c'est surtout un langage oral transcrit. La spécificité de la structure langagière de l'écrit n'est pas intégrée. Bien que celui-ci permette une mise à distance, il représente aussi un frein à l'élaboration des idées. L'interlocuteur étant absent, l'écrit a néanmoins une réelle valeur de communication. Il jouerait un rôle de médiateur dans le conflit.

Vidéo

L'idée de la vidéo nous est venue pour essayer de comparer ce qui s'écrit avec ce qui se dit.

Transcription d'une partie de l'enregistrement vidéo

Résumé des min. 67 à 70 de l'enregistrement vidéo sur la violence et la méthode éducative d'écriture après un passage à l'acte.

D. Gabus: Qu'est-ce que vous pensez d'une part de devoir écrire, d'autre part de discussions comme on a aujourd'hui ?

B: C'est cool comme ça de pouvoir parler, de la violence, j'aime bien dire ce que j'ai à dire, et écrire, ouais ça peut calmer, je ne suis pas tout à fait contre cette idée.

N.: Moi, je préfère discuter, si par exemple il y avait eu une bagarre et qu'on discuterait et qu'après on me calme, parce que moi, quand on discute avec moi et quand j'suis nerveux et quand on m'explique bien les choses, je me calme alors que quand je dois écrire là à côté, j'ai tendance à prendre la feuille, à la déchirer puis à repartir, et puis après on me ramène et je dois quand même écrire.

St.: De toute façon les punitions ça nous empêchera pas de nous battre une autre fois et puis ça dépend si on me donne une punition immense pour une petite chose à table, alors le lendemain, je fais encore plus le con.

R. Traube: Quand on est enfant et qu'on fait une "connerie", si un adulte ou un parent ou un enseignant nous dit d'écrire sur la "connerie", est-ce que ça amène quelque chose de réfléchir ?

M.: Moi, je trouve que non, ça me faisait chier à un tel point, moi, je remplissais la feuille et pis voilà, mais la rédaction, on pourrait parler au lieu d'écrire parce là je crois, c'est juste pour remplir le classeur sur chaque personne.

Commentaires sur les interactions langagières

La vidéo nous a montré l'utilité des interactions pour permettre à chacun d'élaborer ses idées. Au début, il ne se passe pas grand-chose, ils nous

parlent et petit à petit ils commencent à construire leur discours. Par la suite, ils se regardent davantage et l'atmosphère se détend. Ils s'écoutent, les regards se tournent vers celui qui parle. Le fait de pouvoir mettre des mots sur des choses libère la parole.

Les productions orales sont beaucoup plus riches que ce que les enfants présentent à l'écrit; le code est intégré, les idées peuvent s'élaborer. La discussion permet un étayage, un réajustement. L'enfant a l'impression d'être écouté.

On pourrait imaginer que l'oral devrait précéder l'écrit; cela permettrait peut-être une meilleure organisation des idées ensuite par écrit. Cependant le risque serait alors que l'enfant, ayant exprimé oralement sa colère, refuse ensuite de le faire par écrit. L'utilisation de l'écrit comme outil pédagogique de mise à distance, de recul face à une situation conflictuelle, n'aurait plus de raison d'être.

Précisions sur les commentaires des adolescents

B: S'exprimant le premier, il relève un effet positif de l'écriture.

N: N'a en fait jamais déchiré sa feuille durant de telles sanctions.

St: Parle d'un autre problème que celui qui est discuté. L'on peut mettre sa réponse en relation avec ses difficultés psychologiques.

M.: En fait la remarque de M. ne correspond pas à ce qu'il dit dans son écrit.

Evolution des enfants au plan psychopathologique

M: Avec la prise en charge globale incluant une psychothérapie familiale et une psychothérapie individuelle, l'on note une amélioration et une résolution partielles des problèmes familiaux; une stagnation au niveau scolaire; une amélioration, même si très relative, de l'impulsivité; une conscience appréciable de son propre fonctionnement; mais une affirmation de traits compensatoires de type mégalomaniaque.

B: L'évolution est relativement satisfaisante, malgré une tendance à une pseudo-identité anti-institutionnelle susceptible de légitimer des comportements déviants.

N: L'évolution n'est pas vraiment défavorable mais N. montre une tendance à une identification à une impulsivité adolescente.

St: Après une prise en charge globale incluant un traitement psycho-affectif et un traitement orthophonique (second traitement), l'on constate

une stabilisation à l'adolescence, puis une dégradation en fin de placement, de nature pré-psychotique, avec toutefois une intégration des normes sociales et un certain contrôle de l'impulsivité affective, mais avec un risque de ratés.

Evolution de l'écriture de M., du point de vue graphologique

Trois ans plus tard, l'écriture de M. a toujours une pression un peu spasmodique ainsi que des inégalités qui signalent son tempérament nerveux et émotif.

Cependant, le graphisme a acquis du poids, l'espace s'est organisé, ordonné et l'ensemble est devenu clair et homogène. M. a donc les capacités de se contrôler et de s'organiser malgré l'impulsivité inhérente à son tempérament.

Commentaires méthodologiques

— Il s'agit d'une prémisse pour une finalisation d'une méthode;

— Il manque des comparaisons entre le temps des écrits et le temps actuel de la vidéo;

— Le nombre de sujets est insuffisant et peu homogène sur le plan psycho-pathologique, davantage sur le plan graphologique;

— Il n'y a pas de population témoin.

Discussion

Les jeunes admettent leur propension à passer à l'acte; en revanche, ils sont mitigés quant aux moyens d'amélioration par l'écrit, (ce qui peut être partiellement expliqué par la résistance à l'effort scolaire et à la contrainte chez un adolescent); ils signalent l'intérêt d'un accompagnement plus marqué de l'intervention en cas de crise sur le plan relationnel.

Nous constatons une légère amélioration (et non pas une péjoration), qui peut être attribuée à la prise en charge visant à une amélioration de la réflexion (y compris par l'écrit), mais également à la prise en charge globale par le placement, aux interventions thérapeutiques spécifiques et à la maturation spontanée à l'adolescence.

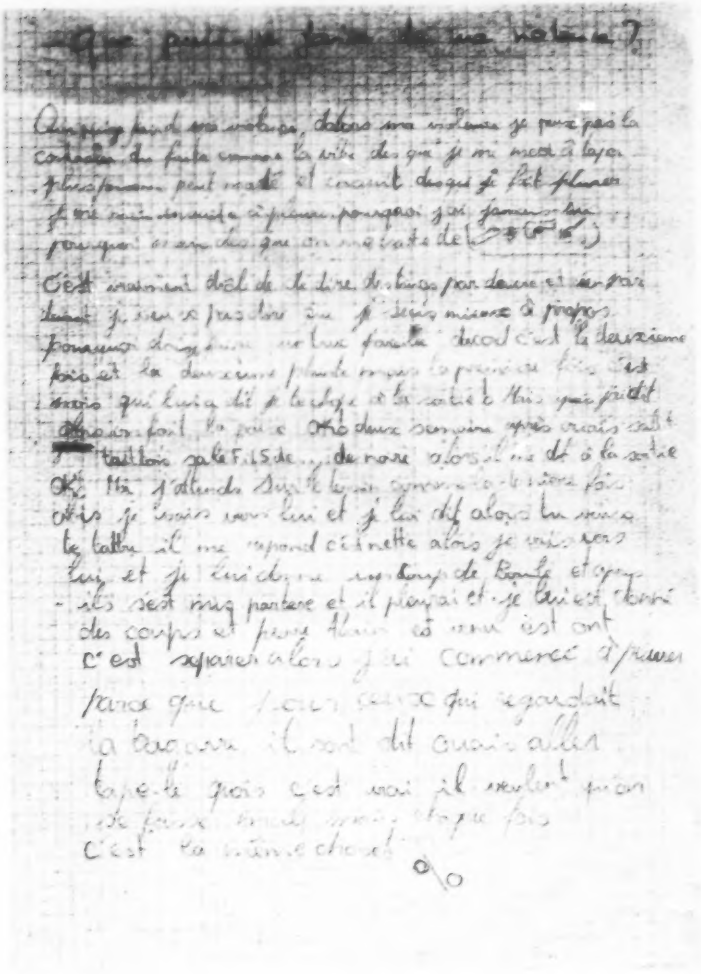
Conclusion

Le traitement au sens large correspond bien à une augmentation de la réflexion (langage écrit) et tend bien à une diminution des passages à l'acte

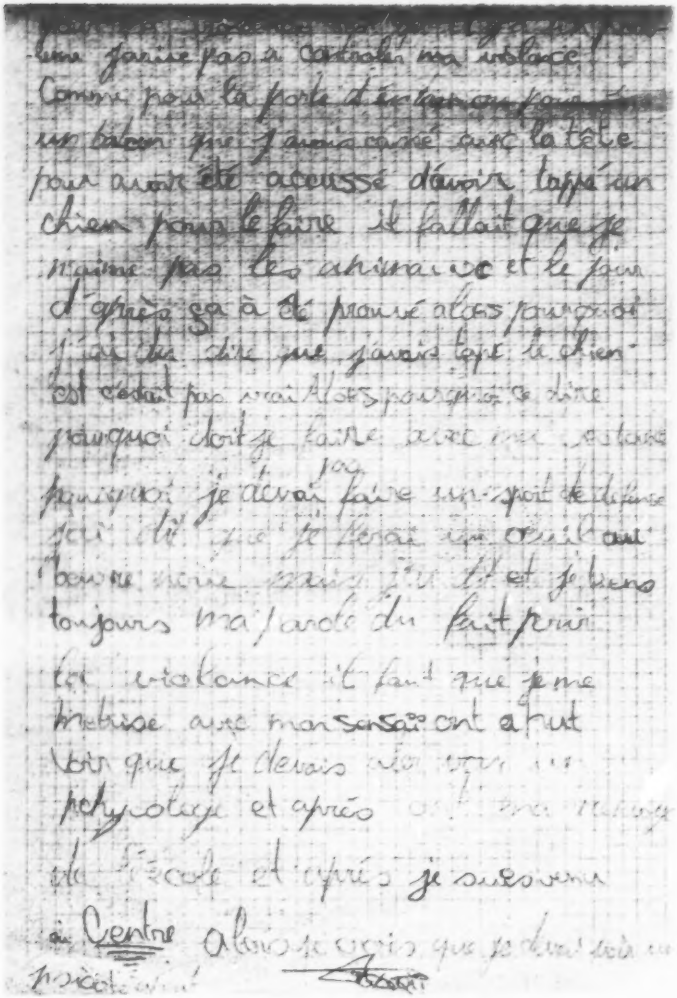
d'une part, ainsi qu'à une augmentation de la maturité cognitive et du sens des valeurs d'autre part.

Une nouvelle hypothèse, ressortie de nos réflexions, est que l'écrit reformulé oralement permettrait une meilleure élaboration des idées et serait un support de l'oral. Il y aurait un va-et-vient entre l'écrit et l'oral. L'oral étayerait l'écrit et réciproquement.

En définitive, le recours à l'écrit après un passage à l'acte à l'adolescence vise à une maturation du moi, et constitue dès lors un outil pour faire progresser les enfants.



BEST COPY AVAILABLE



Une fois pas à Cortaillod ma maîtresse
Comme pour la porte d'entrée on fait
un balcon que j'avais cassé avec la tête
pour avoir été accusé d'avoir tapé un
chien pour le faire et fallait que je
mainne pas les animaux et le jour
d'après ça à été prouvé alors pourquoi
j'irais dire que j'avais tapé le chien
est-ce-que pas vrai Alors pourquoi dire
pourquoi doit je faire avec mes actions
pourquoi je devrai faire un projet de défense
Jay
Jeri là que je devrai un conseil avec
bonne maître avec j'ai été et je viens
toujours ma parole du fait pour
toi entrainer il faut que je me
maîtrise avec mon sang car a fait
très que je devrais aller voir un
psychologue et après [illegible]
de l'école et après je suis venu
au Centre Alors je crois que je devrai aller au
psychologue

BEST COPY AVAILABLE

Adresses des auteurs

Caroline Bertoldo
24, ch. du Relai
CH-1258 Perly

Frédérique Brin
6, rue Musard
F-55170 Bazincourt-sur-Saulx

Alain Brossard
CPFO - Université de Neuchâtel
1, esp. Louis-Agassiz
CH-2000 Neuchâtel

Françoise Cornaz
Service Médico-pédagogique de Genève
Externat de Rouelbeau
Chemin de la Caille
CH-1222 Vésenaz

J.-M. Odéric Delefosse
Institut de linguistique et phonétique
générales et appliquées (ILPGA)
19, rue des Bernardins
F-75005 Paris

Jean-François de Pietro
Institut Romand de recherches et
de Documentation Pédagogiques
Fbg de l'Hôpital 43-45
case postale
CH-2007 Neuchâtel

Geneviève de Weck
FPSE - Université de Genève
9, rte de Drize
CH-1227 Carouge

Joaquim Dolz
FAPSE et Service du français
Université de Genève
9, rte de Drize
CH-1227 Carouge

203

JANINE DUFOUR
Service du français
DIP Genève
22, ch. de Pinchat
CH-1227 Carouge

STÉPHANIE EVARD
Centre d'Orthophonie
Serre 11
CH-2000 Neuchâtel

DANIÈLE GABUS
Fondation Borel
Centre pédagogique et thérapeutique
CH-2056 Dombresson

FRANÇOISE GADET
Université de Paris X
200, av. de la République
F-92001 Nanterre Cedex

JEAN-EMILE GOMBERT
Université de Bourgogne
LEAD - CNRS
Fac. Sciences Gabriel
BP 138
F-21004 Dijon Cedex

SYLVIE HALLER
FAPSE - Université de Genève
9, rte de Drize
CH-1227 Carouge

NICOLE KRÄENBÜHL
Fondation Borel
Centre pédagogique et thérapeutique
CH-2056 Dombresson

CLARA MARTINOT
Université de Bourgogne
LEAD - CNRS
Fac. Sciences Gabriel
BP 138
F-21004 Dijon Cedex

Philippe Meirieu
Université Lumière - Lyon II
ISPEF
16, quai Claude-Bernard
F-69007 Lyon

Dominique Morcrette
8, rue Docteur Burnet
F-27200 Vernon

Nathalie Niederberger
FPSE - Université de Genève
9, rte de Drize
CH-1227 Carouge

Isabelle Nocus
Université de Bourgogne
LEAD - CNRS
Fac. Sciences Gabriel
BP 138
F-21004 Dijon Cedex

Francine Rosenbaum
Centre d'Orthophonie
Serre 11
2000 Neuchâtel

Bernard Schneuwly
FAPSE - Université de Genève
9, rte de Drize
1227 Carouge

Raymond B. Traube
Fondation Borel
Centre pédagogique et thérapeutique
2056 Dombresson

Jean-Marie Villat
Fondation Borel
Centre pédagogique et thérapeutique
2056 Dombresson

Martine Wirthner
Institut Romand de recherches et
de Documentation Pédagogiques
Fbg de l'Hôpital 43-45
case postale
CH-2007 Neuchâtel

205

Parutions récentes

• Michel Francard et Danièle Latin (éd.), *Le Régionalisme lexical*, Louvain-la-Neuve , Duculot (Coll. Champs linguistiques), 1995

Le réseau de l'URF «Langue et français en francophonie» a réuni, sur le thème du régionalisme lexical, des chercheurs travaillant sur le français dans les pays d'Afrique noire, du Maghreb, de l'Océan indien, ainsi que des spécialistesvenus du Nord (Canada, Belgique, France). Cette publication rassemble la plupart des communications et exposés présentés dans le cadre de ses deuxièmes «Journée» scientifiques». Elle dégage une large convergence heuristique dans l'étude des variétés régionales du français, particulièrement dans la perspective d'une production de lexiques régionaux.

• Igor A. Mel'cuk, André Clas, Alain Polguère, *Introduction à le lexicologie explicative et combinatoire*, Louvain-la-Neuve, Duculot (Coll. Champs linguistiques), 1995

Cet ouvrage se présente comme une initiation systématique à la lexicologie moderne. La théorie illustrée s'inscrit dans le cadre de l'approche Sens-Texte, et met tout particulièrement l'accent sur l'explication sémantique et la combinatoire des unités lexicales. Les auteurs proposent un modèle de Dictionnaire explicatif et combinatoire, et en formulent les principes de rédaction.

• Léon Warnant (avec la collaboration scientifique de Louis Chalon), *Orthographe et prononciation du français. Les 12000 mots qui ne se prononcent pas comme ils s'écrivent*, Louvain-la-Neuve, Duculot (Coll. « Entre guillemets »), 1996

Cet ouvrage comporte une introduction visant à informer les usagers qui s'intéressent à la phonétique du français, ainsi qu'un lexique comptant plus de 12000 unités dont la prononciation prête à erreur ou à hésitation.